

Universitäre Praktika als triadische Kooperation zwischen Praxiseinrichtungen, Universität und Studierenden

Eine qualitative Studie zur Zusammenarbeit
am Beispiel von pädagogischen Praktika

Dissertation

vorgelegt von Anna Katharina Desoye

Erstgutachterin: Prof. Dr. Nicole Hoffmann, Universität Koblenz
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Wiebke Waburg, Universität Koblenz

Diese Dissertation wurde vom Fachbereich 1: Bildungswissenschaften der Universität Koblenz zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie am 5. Mai 2023 angenommen.

Zusammenfassung

Praktika als gängige Lehr-Lernformate in hochschulischen Kontexten setzen stets die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und Personen voraus, da Studierende mit einem Praktikum den Lernort der Universität verlassen und in einen beruflichen Handlungszusammenhang mit den zugehörigen organisationalen Strukturen versetzt werden. Praktika werden unter anderem als Elemente der Berufsorientierung gesellschaftliche Implikationen zugeschrieben. Als Format innerhalb eines hochschulischen Bildungsgangs sind sie darüber hinaus mit didaktischen Begründungen verbunden und durch die Beteiligung verschiedener Personen auch mit individuellen Interessen. Studierende sind während eines Praktikums in der Rolle als Praktikant*in in besonderer Weise individuell gefordert. Ergänzt werden diese Perspektiven durch die Betrachtung disziplinärer und professioneller Implikationen, die sich für Praktika erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ergeben.

Zusammenarbeit findet in Praktika zwischen Organisationen, in Organisationen und zwischen Personen statt. Der geringe Forschungsstand zu Perspektiven auf Fragen der Zusammenarbeit für in erziehungswissenschaftliche Studiengänge integrierte Praktika bietet den Anlass der Studie.

Um die verschiedenen Perspektiven auf Praktika als Zusammenarbeit zu erheben, werden qualitative episodische Interviews sowohl mit den Studierenden und Lehrenden einer Universität, als auch mit für Praktika verantwortlichen Tätigen aus dem beruflichen Bereich durchgeführt, die nach der qualitativen inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) ausgewertet werden. Dazu wird ein innerhalb der Weiterbildungsforschung erarbeitetes Modell der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) zugrunde gelegt. Aus der Auswertung der geführten Interviews mit den drei Akteur*innen-Gruppen ergibt sich ein Einblick darin, wie sich Zusammenarbeit zwischen pädagogisch tätigen Institutionen, Universitäten und Studierenden in und durch Praktika konkretisiert. Es werden beispielsweise Aspekte der Interaktionsbezogenen Dimensionen beschrieben, wie auftauchende Dilemmata, Resonanzen, Kulturen des Umgangs, Interessenslagen und Konstellationen von Akteur*innen. Diese werden ergänzt um Aspekte der Dimensionen mit Bezug zu Institutionen, Umwelt, Aufgaben und Personen (vgl. Jütte 2002, S. 322). Die Interviewaussagen von drei interviewten Akteur*innen-Gruppen Studierende, Praxisanleiter*innen, universitäre Lehrende werden vergleichend anhand dieser Dimensionen betrachtet und als Ergebnisse dieser Studie dargestellt.

Die Ergebnisse liefern Aussagen dazu, wie Zusammenarbeit in Praktika erziehungswissenschaftlicher Studiengänge von den beteiligten Akteur*innen-Gruppen wahrgenommen wird. Dies kann dazu beitragen die differierenden Perspektiven anschlussfähig zu machen für die didaktische und organisatorische Gestaltung von Praktika durch Institutionen wie Universitäten und Praktikumseinrichtungen, aber auch durch Initiative von Studierenden in der Rolle als Praktikant*innen während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums. Auch für weitere Forschungsprojekte zum Zusammenwirken der Beteiligten in Praktika kann die Studie Anstöße bieten.

Danksagung

Zunächst gilt mein Dank für die Idee zum Thema dieser Dissertation den zahlreichen Studierenden, die ich bereits während ihrer Praktika begleiten durfte. Dabei habe ich viele interessante Begegnungen machen dürfen und bin immer wieder positiv überrascht worden von den verschiedensten Anliegen, Wünschen, Perspektiven und Ideen.

Diese Arbeit wäre nicht möglich gewesen ohne die Offenheit meiner Interviewpartner*innen. Mein Dank gilt ihnen für die aufgebrauchte Zeit und das entgegengebrachte Vertrauen mit mir über ihre Erfahrungen zu Praktika zu sprechen.

Für die Begleitung meines Forschungsprozesses danke ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Nicole Hoffmann, die für meine Anliegen stets ein offenes Ohr, ein erfrischendes Verständnis bei Problemen und den ein oder anderen Hinweis für ergänzende Perspektiven hatte. Auch für ihre kollegiale Unterstützung in der langjährigen Zusammenarbeit bin ich ihr zu großem Dank verpflichtet. Weiterhin möchte ich Prof. Dr. Wiebke Waburg und Prof. Dr. Norbert Neumann danken, die meinen Promotionsprozess ebenfalls mit fachlicher Expertise und Engagement unterstützt haben.

Ich bin am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz stets auf zugewandte Kolleg*innen getroffen, die mit ihrer Begeisterung für Forschung und offene Fragen auch mein Bemühen um die Beschäftigung mit neuen Aspekten immer wieder erweitert und motiviert haben. Ich danke diesen für ihre fachlichen Impulse sowie auch studentischen Hilfskräften für ihr Engagement, welches mich während meiner Arbeit und während meiner Promotion unterstützt hat.

Weiterhin gilt mein Dank der Runde des Promotionskolloquiums von Prof. Dr. Nicole Hoffmann für das gegenseitige Unterstützen und Hinterfragen während der vielen kleinen und großen Entscheidungen während der Konzeption und Erstellung der Dissertation.

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung meiner Familie nicht möglich gewesen, die mich stets ermutigt haben nicht aufzugeben und mir Freiräume für die Beschäftigung mit der Dissertation geschaffen haben. Insbesondere mein Mann Andreas Desoye hat immer an mich geglaubt, mich dabei unterstützt die eine oder andere Hürde aus dem Weg zu räumen und dabei einige Entbehrungen auf sich genommen. Ohne die Unterstützung durch meine Eltern Ulrike Wolf und Werner Kollenda wäre ich nie an den Punkt gekommen, diese Dissertation zu beginnen und zu beenden. Ich bin ihnen sehr dankbar, dass sie mich in allen Höhen und Tiefen des Lebens unterstützen.

Schlussendlich gilt auch meinen Kindern ein großer Dank, dass sie mich während des arbeitsreichen Forschungs- und Schreibprozesses zum Lachen gebracht haben und mir dadurch immer wieder aufs Neue einen Lichtschimmer in mein Arbeitszimmer gebracht haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Praktika als kooperative Elemente eines universitären Studiums – zur Einleitung	11
2	Praktika in pädagogischen Studiengängen – zum Kontext dieser Studie	15
2.1	Differenzierung verschiedener Gestalten von Praktika	15
2.2	Betrachtungsvarianz universitärer Praktika	21
2.2.1	Gesellschaftliche Implikationen von Praktika.....	22
2.2.2	Didaktische Implikationen von Praktika.....	29
2.2.3	Individuelle Implikationen von Praktika	41
2.2.4	Disziplinäre und professionelle Implikationen von Praktika	50
3	Zusammenarbeit als zentrales Moment von Praktika – zum Gegenstand dieser Studie....	58
3.1	Akteur*innen studienintegrierter Praktika	63
3.1.1	Studierende als Akteur*innen.....	64
3.1.2	Akteur*innen in Praktikumseinrichtungen	65
3.1.3	Lehrende als universitäre Akteur*innen	67
3.2	Zusammenarbeit als Kennzeichen von Praktika	67
3.2.1	Praktika als interorganisationale Zusammenarbeit.....	69
3.2.2	Praktika als intraorganisationale Zusammenarbeit.....	71
3.2.3	Praktika als interindividuelle Zusammenarbeit	74
4	Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns – zur theoretischen Perspektive	76
4.1	Aspekte der Erforschung eines sozialen Netzwerks Weiterbildung.....	78
4.2	Präzisierung des Konzepts der Zusammenarbeit.....	80
4.3	Bedingungsgeflechte von Zusammenarbeit als Relationen von Beziehungswelten	82
4.3.1	Interaktionelle Bezüge	85
4.3.2	Personelle Bezüge	95
4.3.3	Aufgabenbezüge	99
4.3.4	Institutionelle Bezüge	104
4.3.5	Umweltbezüge	111
5	Inhaltlich strukturierende Analyse von episodischen Interviews zur Zusammenarbeit in Praktika – zum Forschungsdesign	117
5.1	Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen der Universität in Koblenz als Fall der Studie.....	118
5.2	Sampling und Zugang zu den Interviewpartner*innen der drei Akteur*innen- Gruppen	121
5.3	Episodische Interviews als Erhebungsmethode der Studie	125
5.3.1	Konzeption der Interviewsituationen.....	127
5.3.2	Datenerhebung und -aufbereitung der Interviews	130

5.4	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode der Studie	132
5.4.1	Initiiierende Textarbeit	133
5.4.2	Erstellung des Kategoriensystems zu Dimensionen kooperativen Handelns	134
5.4.3	Codierung und Analyse der Interviewtranskripte	140
5.4.4	Auswertungen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse	142
5.5	Reflexion von methodischen Gütekriterien für die Studie	142
6	Vorstellung und Interpretation der Befunde – zu den Ergebnissen der Studie	145
6.1	Von „ <i>Es gibt nichts Schöneres, als wenn man gelöchert wird von einer Praktikantin oder einem Praktikanten</i> “ bis zu „ <i>Jo, wie war das denn bei euch?</i> “ – zur entfaltenden Dimension der interaktionellen Bezüge	145
6.1.1	Akteur*innen von Praktika	147
6.1.2	Vertrauen und Resonanz zwischen Akteur*innen	153
6.1.3	Kultur des Umgangs zwischen Akteur*innen	158
6.1.4	Nähe und Distanz zwischen Akteur*innen	162
6.1.5	Macht, Interessen und Ressourcen in Interaktionen	166
6.1.6	Interaktionssituationen prägende Dilemmata	174
6.2	Von „ <i>man wird ernst genommen</i> “ bis zu „ <i>dann macht die Integration der Studieninhalte plötzlich Sinn</i> “ – zur bedingenden Dimension der personellen Bezüge	179
6.2.1	Selbstansprüche der Personen	180
6.2.2	Normative Leitvorstellungen der Personen	184
6.2.3	Kompetenzen und leitende Interessen der Personen	189
6.2.4	Soziales Kapital der Personen	196
6.2.5	Identifikationen der Personen	198
6.2.6	Erfahrungshorizonte der Personen	199
6.3	Von „ <i>ich habe geguckt, was die machen</i> “ bis zu „ <i>das eigene Denken in Schichten aufzuspalten</i> “ – zur bedingenden Dimension der Aufgabenbezüge	201
6.3.1	Arbeitsinhaltliche Aufgaben in Praktika	202
6.3.2	Tätigkeitsvielfalt in Praktika	204
6.3.3	Handlungsbedarf in Praktika	208
6.3.4	Arbeitsfelder und Aufgabenvielfalt in Praktika	213
6.3.5	Beeinflussung pädagogischer Praktika durch Zielgruppenorientierung	218
6.4	Von „ <i>zwischen den Stühlen</i> “ bis zu „ <i>ich gehöre dahin</i> “ – zur bedingenden Dimension der institutionellen Bezüge	221
6.4.1	Institutionelle Selbstverständnisse, Ziele und Traditionen zu Praktika	223
6.4.2	Institutionelle Größe als Relevanz für Praktika	228
6.4.3	Institutionalisierungsgrad von Praktika	230
6.4.4	Organisatorische Ausdifferenzierung als Relevanz für Praktika	232
6.4.5	Arbeitsbedingungen in Praktika	235
6.4.6	Handlungs- und Entscheidungsräume für Praktika	239
6.4.7	Verfügbare Ressourcen für Praktika	241

6.5	Von „ob ich mir vorstellen könnte da zu arbeiten“ bis zu „ich muss ja auch gar nicht in die Praxis“ – zur bedingenden Dimension der Umweltbezüge	245
6.5.1	Lokale Konkurrenzstrukturen von Praktika	247
6.5.2	Finanzierungsregelungen von Praktika	248
6.5.3	Pädagogische Bedarfe und Praktika	250
6.5.4	Politische Rahmenbedingungen von Praktika	252
6.5.5	Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort für Praktika	254
6.5.6	Ausdifferenzierung und Anzahl der Akteur*innen von Praktika	257
6.5.7	Lokale politische Kultur für Praktika	260
6.5.8	Besonderheiten durch die Corona-Pandemie für Praktika	261
7	Gestaltbarkeit von Zusammenarbeit in Praktika – zum Fazit	265
7.1	Diskussion der Ergebnisse	267
7.2	Überlegungen zu anschließenden Forschungen	279
	Literaturverzeichnis	282
	Abbildungsverzeichnis	293
	Anhang	295
Anhang A	Interviewleitfaden für Interviews mit Studierenden	296
Anhang B	Interviewleitfaden für Interviews mit Vertreter*innen einer Praxisstelle	302
Anhang C	Interviewleitfaden für Interviews mit Lehrenden der Universität	307
Anhang D	Visualisierungsunterstützung während der Interviews	314
Anhang E	Übersicht der analysierten Interviews	315
Anhang F	Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse	316
Anhang G	Definitionen der Bedingungsdimensionen als Hauptkategorien und den jeweils zugehörigen Unterdimensionen als Subkategorien	318
Anhang H	Sequenzen von Interaktionsanlässen zu Praktika	383

1 Praktika als kooperative Elemente eines universitären Studiums – zur Einleitung

Studienintegrierte Praktika versetzen Studierende zu einem Lernort außerhalb der Universität und fordern von diesen das Einlassen auf eine „Berufswirklichkeit auf Zeit“ (Weil/Eugster 2012, S. 182). Die damit einhergehende „Verschachtelung der Lernprozesse“ (ebd.) setzt Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen voraus. Dies gilt auch für Praktika, die in erziehungswissenschaftliche Studiengänge integriert sind. Diese Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Praxisanleiter*innen und universitären Lehrenden wird in dieser Studie in den Blick genommen.

Die Rahmenbedingungen von Praktika differieren für alle beteiligten Akteur*innen (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 68). Praktika sind als weitgehend flexibles Lehr-Lern-Format in beruflichen Kontexten durch Festlegungen seitens der Hochschulen, der Praktikumsorganisationen oder der als Praktikant*innen Tätigen verschieden akzentuiert. Auch erwarten die verschiedenen Akteur*innen unterschiedliche Lernergebnisse oder Nutzen durch Praktika (vgl. ebd.). Die Einflussnahme durch vielfältige Akteur*innen auf Praktika sowie die differierenden Erwartungen an Praktika genauso wie unklare Nutzenbewertungen von Praktika führen dazu, dass zu den Lernprozessen und der Beziehungsgestaltung im Praktikum wenig bekannt ist (vgl. ebd., S. 10; Hascher 2012, S. 110–111).

Lernprozesse sind in verschiedene Formen von Zusammenarbeit eingebettet, die absichtsvoll oder zufällig entstehen. Diese entspringt und äußert sich in Situationen. Studierende arbeiten mit universitären Lehrenden in Vor- und Nachbereitung des Praktikums zusammen. Ebenfalls findet Zusammenarbeit von Studierenden in Konstellationen mit ihren Kommiliton*innen statt, wenn sie gemeinsam über Stellensuche und -wahl Erwägungen anstellen und sich gegenseitig von ihren Erfahrungen berichten. Praktikums anbietende Organisationen und Studierende arbeiten zusammen, indem diese auf Praktikumsanfragen, -ausschreibungen und -bewerbungen gegenseitig reagieren. Schließlich arbeiten Studierende und Mitarbeitende einer Praktikumsstelle zusammen, wenn sich das Praktikum situativ als längerer Aufenthalt im jeweiligen beruflichen Kontext realisiert. Auch mit pädagogischen Klient*innen kann während der Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eine Zusammenarbeit entstehen, wie auch mit weiteren Stellen oder Personen auf die Studierende während eines Praktikums treffen. Lehrende können mit Studierenden gemeinsam an der Vorbereitung des Praktikums, gegebenenfalls auch an Auswahlentscheidungen für eine Praktikumsstelle arbeiten, sie können gemeinsam Konflikte oder persönliche Anliegen besprechen die während eines Praktikums auftreten und sie können im Anschluss an ein Praktikum mit den Studierenden deren Praktikums Erfahrungen im Dialog reflektieren. Mit der Erstellung, Bewertung und Kommunikation einer Prüfungsleistung findet Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden statt, je nach Ausprägung auch eine Zusammenarbeit. Auch zwischen Lehrenden und Praktikums einrichtungen können Kontakte bestehen, aus anderen Settings. Ein studienintegriertes Praktikum kann auch den Anlass für eine neue oder erneute Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Praxisanleiter*innen oder anderen Mitarbeiter*innen der Praktikums einrichtungen bieten.

Da „das Praktikum [...] ein Lernverhältnis besonderer und flexibler Art“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Zentralverband des Deutschen Handwerks/Deutscher Industrie- und Handelskammertag/Bundesverband der Freien Berufe 2011, S. 2) ist, stellt es auch aus Sicht der Studierenden eine Abweichung von den übrigen Lehrformen eines Studiums dar. Es umfasst Anforderungen der individuellen Strukturierung des eigenen Lernsettings, indem jede*r Studierende sich ein eigenes Praktikum suchen muss und auch während des Praktikumsprozesses in der Regel individuell am Praktikumsort arbeitet und dabei nicht in Gruppenkonstellationen mehrerer Studierender eingebunden

ist. Auch für Hochschulen¹ stellt das Praktikum durch den Einbezug außeruniversitärer Organisationen als Lehr- und Lernorte innerhalb verschiedener Studiengänge eine Abweichung zu anderen universitären Lehrkontexten dar. Praktikumsstellen sind ebenfalls mit der Verbindung der verschiedenen Logiken durch ein Praktikum befasst, bringen Studierende doch zum Teil strukturelle oder inhaltliche Fragen oder Vorgaben aus ihrem jeweiligen Studium in die Praktikumsrichtung mit.

Forschungen zum „Zusammenwirken“ (Weil/Eugster 2012, S. 186) der beiden differierenden „Handlungslogiken der beiden Lernorte“ (ebd.) des Praktikums Universität und Arbeitskontext (vgl. ebd.) werden gefordert. Dies wird auch damit begründet, „um den ‚Lernort Praktikum‘ für das Studium wirklich nutzbar zu machen“ (ebd.). Es wird problematisiert, dass „bislang noch (zu) wenig über die Qualität und Wirksamkeit von Praktika bekannt“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 67) ist. Als Gründe für die geringe wissenschaftliche Beachtung des Nutzens und der situativen Realisierung von Praktika – aber damit verbunden sicherlich auch den Fragen des Zusammenwirkens und der Zusammenarbeit der Beteiligten – wird auf „das komplexe Setting, in dem diese [Praktika, A.K.D.] stattfinden sowie die unterschiedlichen Ziele, die in verschiedenen Fachbereichen und Studienphasen mit Praktika verbunden sind“ (Wieser 2020, S. 29) hingewiesen.

Praktika bieten Gelegenheiten die Logiken der Hochschule und Wissenschaft mit den Logiken des pädagogisch praktischen Handelns und dessen Institutionen miteinander in Bezug zu setzen (vgl. Weil/Eugster 2012, S. 186): „Der zentrale Ort innerhalb des Studiums, um pädagogisches Handeln direkt zu beobachten und zu reflektieren, ist sicher das Praktikum“ (Egloff 2011, S. 214, Herv. im O.). Praktika sind jedoch – sofern studienintegriert – nicht nur eine Gelegenheit für Studierende zu wechselseitigen Bezügen, sie sind als zum Teil curricular vorgeschriebene Lernformen eines Studiums mit einer Verpflichtung für Studierende verbunden, sich mit den jeweiligen Logiken und wechselseitigen Bezugnahmen auseinander zu setzen. Die zentralen Kriterien der „Angemessenheit“ (Leonhard/Lüthi/Betschart/Bühler 2019, S. 96, Herv. im O.) als Grundlage der Berufspraxis und das zentrale Kriterium der Wissenschaftspraxis der „Aussagengeltung“ (ebd., Herv. im O.), werden durch ein Praktikum miteinander in Bezug gebracht. Insofern bildet „der Praktikumsbesuch den ‚Mikrokosmos‘, in dem diese regulativen Ideen zusammentreffen“ (ebd.). Dieses Zusammentreffen geschieht durch situative Handlungskontexte vor, während und nach einem Praktikum. Zu den verschiedenen zeitlichen Phasen sind verschiedene Akteur*innen an der Realisierung und damit der kooperativen Ausgestaltung von studienintegrierten Praktika beteiligt.

Diese Arbeit schaut auf die Zusammenarbeit, die in Praktika oder bezogen auf Praktika entsteht. Dazu werden die Perspektiven von drei als zentral verstandenen Akteur*innen-Gruppen durch episodische Interviews in den Blick genommen und die Aussagen von Studierenden, Praxisanleiter*innen und universitären Lehrenden anhand einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018) ausgewertet. Die fünf Dimensionen der „Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) und deren jeweilig zugeordnete Aspekte werden für eine deduktive Analyse zugrunde gelegt. Für diese Arbeit wird dieses Konzept mit fünf Dimensionen von Zusammenarbeit verwendet, welches auf Basis einer netzwerkanalytischen Forschung von Wolfgang Jütte (2002) entstanden ist und sich auf die Forschung zu Netzwerkstrukturen der Weiterbildung in einer deutschen Stadt bezieht. Diese Dimensionen scheinen für die Betrachtung pädagogischer Praktika geeignet, da sie auch Eigenheiten pädagogischen Handelns einbeziehen und die Besonderheiten der institutionellen Strukturen und das Ineinandergreifen verschiedener Aspekte für dieses beachten.

Dieses Vorgehen zielt auf Erkenntnisse zur Frage, wie die verschiedenen Dimensionen kooperativen Handelns in Praktika von den drei Akteur*innen-Gruppen wahrgenommen und beschrieben werden.

¹ In dieser Arbeit werden universitäre Praktika vorgestellt. An einigen Stellen wird jedoch auch der Begriff der Hochschule als Oberbegriff genutzt, insofern werden Universitäten auch als zugehörig zur Kategorie der Hochschulen verstanden.

Erkenntnisse zur Zusammenarbeit durch und in einem Praktikum zwischen Studierenden, Praxisanleitenden und Lehrenden werden durch diese Vorgehensweise als Ergebnisse beschrieben. Diese orientieren sich an den eben vorgestellten fünf Dimensionen kooperativen Handelns nach Jütte (2002).

Bedeutung gewinnt diese Perspektive durch einen Blick auf den bisherigen Forschungsstand zu Praktika erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Praktika sind in vielen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen eingebunden (vgl. Egloff 2011, S. 214) und kommen auch in verschiedenen anderen Bildungsphasen in Deutschland vor. Als zumeist zeitlich befristete Verbindung zwischen Individuen und Praktikumsunternehmen beziehungsweise -organisationen initiieren Praktika eine Zusammenarbeit. Sofern Praktika oder berufliche Initiationsphasen, wie beispielsweise das Referendariat, in formale Bildungsphasen eingebunden sind, sei es in schulischen Abläufen, hochschulischen Bildungsgängen oder in curricularer Ausbildung von Lehrer*innen oder Jurist*innen, kommt eine dritte Partei zu dieser dualen Kooperation hinzu. Diese dritte Partei verbindet als Bildungsinstitution mit der jeweiligen praktischen Phase, die in eine Bildungsphase eingebunden wird, ein spezielles didaktisches oder auch arbeitsmarktbezogenes Ziel. Die jeweilige Bildungsinstitution wird damit zu einer weiteren Größe für die Kooperation und die Zusammenarbeit bezüglich eines Praktikums. Je nach Ausdifferenzierung dieser didaktischen Ziele und damit verbundener Strategien kann der Einfluss der Schule, Hochschule oder des Bildungsganges auf den Praktikumsverlauf ansteigen.

Obgleich „Praktika [...] aus dem Hochschulalltag nicht mehr wegzudenken [sind, A.K.D.], [...] finden sie als Qualifikationsformat wenig systematische Beachtung im Hochschulstudium“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 3). Wissenschaftlich berücksichtigt jedoch wird „das Praktikum (jenseits des Lehramts) ausgesprochen wenig“ (Männle 2018, S. 198), wengleich es Gelegenheit bietet für „einen sehr individuell gestaltbaren Lernraum, in dem pädagogische Handlungsprobleme erfahren, reflektiert und in Bezug zu wissenschaftlichem Wissen gesetzt werden können“ (ebd.). Für das Studium der Erziehungswissenschaft sind Praktika nur in sehr spezifischen Fragestellungen erforscht (vgl. Wieser 2020, S. 20), zudem steht vielfach die Perspektive der Studierenden im Fokus (vgl. Egloff 2002; Männle 2013; Wieser 2020, S. 29) oder die Untersuchung von Effekten und Nutzen von Praktika (vgl. Wieser 2020). Die Datenlage „zur Haltung der Dozierenden von Hochschulen und Universitäten zu Praktika innerhalb des Studiums“ (ebd., S. 14) wird als dürftig beschrieben (vgl. ebd.). Die Perspektive der Praktikumsanbieter*innen wurde unter anderem für die Erziehungswissenschaft bisher selten fokussiert (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 3).

Die Frage der Lern- und Professionalisierungsprozesse während Praktika sind jedoch für die Lehrer*innen-Bildung betrachtet worden (vgl. u.a. Pilypaitytė/Siller 2018; Zordo/Hagenauer/Hascher 2019), in einigen Fällen auch für erziehungswissenschaftliche Studiengänge (vgl. Wieser 2020, S. 21; Männle 2018, S. 213). Die in den lehramtsbezogenen Ausbildungsgängen schon in den Blick gerückten Aspekte der prozessualen und kooperativen Ermöglichung dieser Professionalisierungsprozesse durch Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Beteiligten (vgl. Bigos 2020), liegt jedoch für erziehungswissenschaftliche Praktika noch nicht ausgearbeitet vor. Wengleich subjektive Aspekte der verschiedenen Akteur*innen-Gruppen zur Bewertung von Praktika in Studien aufscheinen (vgl. Heidemann/Kühne 2006), wurde die Zusammenarbeit der drei Akteur*innengruppen Studierender, Praxiseinrichtungen und Hochschulen in und für Praktika für die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge noch nicht analytisch betrachtet.

In dieser Arbeit werden „[i]n das Studium integrierte Praktika“ (Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, S. IX) fokussiert, die „zu den traditionellen Formen von Berufsorientierung in der akademischen Ausbildung [gehören, A.K.D.]“ (ebd.). Dazu werden drei Perspektiven auf Praktika aus einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang an einem Studienort in Deutschland erhoben und diese ausgewertet anhand einer (erwachsenen-)pädagogischen Perspektive auf Aspekte der Zusammenarbeit zwischen Individuen und Institutionen verstanden als „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002,

S. 322, Herv. im O.). Den Ausgangspunkt für diese Herangehensweise stellt die Feststellung dar, dass es wenige Forschungsergebnisse dazu gibt, „[w]ie sich angehende Pädagoginnen und Pädagogen professionalisieren“ (Männle 2018, S. 197). Diese Arbeit widmet sich durch die triadischen Perspektiven auf Praktika der Frage, wie die Zusammenarbeit aus der jeweiligen Perspektive der Studierenden, universitären Lehrenden und Praxisanleitenden der Praktikumsstellen wahrgenommen wird. Diese drei Akteur*innen-Gruppen tauchen auch in anderen Studien als relevante Gruppen für die Betrachtung von Praktika auf (vgl. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf/Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2020; Schubarth/Speck/Ulbricht 2016).

Im Vordergrund dieser Studie steht die Frage, wie Zusammenarbeit rund um Praktika von Studierenden der Erziehungswissenschaft aussieht. Dazu werden zunächst Gestaltungsaspekte und verschiedene Implikationen von Praktika erarbeitet um zu verdeutlichen, dass eine der zentralen Leistungen des Praktikums die gemeinsame Erarbeitung von Lern- und Tätigkeitsprozessen ist. Dies wird anhand von gesellschaftlichen, didaktischen, individuellen und disziplinären beziehungsweise professionellen Implikationen von Praktika dargestellt. Die Ausführungen zum Praktikum stellen Zusammenarbeit vor und ordnen diese in ähnliche Zusammenhänge ein, die für die Disziplin Erziehungswissenschaft und Profession Pädagogik anschlussfähig sind, wie Vernetzung und Kooperation, bevor die verschiedenen Akteur*innen studienintegrierter Praktika vorgestellt werden. Weiterhin wird ausgearbeitet, inwiefern Zusammenarbeit als Kennzeichen von Praktika zu verstehen ist – als interorganisationale, als intraorganisationale und als interindividuelle Zusammenarbeit.

Diese Aspekte werden in einem Kapitel vorgestellt und anschließend die Begründung der Betrachtung von Zusammenarbeit in dieser Studie mit einer Perspektive aus der Netzwerkforschung dargestellt. Die auf der Ebene der einzelnen Beteiligten über individuell geprägte Zusammenarbeit in lokalen Netzwerken argumentierende Studie von Wolfgang Jütte mit dem Titel „Soziales Netzwerk Weiterbildung“ (2002) wurde als Grundgerüst für die hier durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Jütte stellt als ein Ergebnis seiner Studie eine Übersicht auf, in der er fünf Dimensionen unterscheidet, die er als „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., S. 322, Herv. im O.) charakterisiert. Als solche taucht die „Institutionen-bezogene Dimension“ (ebd.), die „Umwelt-bezogene Dimension“ (ebd.), die „Personen-bezogene Dimension“ (ebd.), die „Aufgaben-bezogene Dimension“ (ebd.) und die „Interaktions-bezogene Dimension“ (ebd.) auf, wobei jeder dieser Dimensionen Aspekte zugeordnet werden, die Wolfgang Jütte als Ergebnis seiner netzwerkanalytischen Betrachtung beschreibt.

Für die hier vorgelegte Studie wurden episodische Interviews mit Studierenden, universitären Lehrenden und Vertreter*innen von pädagogischen Praxiseinrichtungen geführt, die über ihre Erfahrungen mit und Perspektiven auf Praktika von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge berichten. Diese Interviewforschung wurde anhand des Falls der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge der Universität Koblenz-Landau mit Standort Koblenz durchgeführt. 27 episodische Interviews werden mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) anhand der von Wolfgang Jütte aufgestellten Dimensionen als a-priori Kategorien ausgewertet. Die verwendeten Forschungsmethoden und -zusammenhänge werden vorgestellt und diskutiert.

Im Anschluss folgt die Darstellung der Ergebnisse orientiert an den fünf Hauptkategorien aus der gewählten theoretischen Perspektive. Es werden Bezüge zu Zusammenarbeit im Praktikum zu Institutionen, zu Umwelten, zu Personen, zu Aufgaben und zu Interaktionen hergestellt und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten der Sichtweisen auf praktikumsbezogene Zusammenarbeit zwischen den drei Akteur*innengruppen der Studierenden, Lehrenden von Hochschulen und Personen der pädagogischen Praxis herausgestellt.

Die Interpretation der Ergebnisse sowie einen Ausblick auf weiterführende Fragen für anschließende Studien schließt die Vorstellung der Studienergebnisse in dieser Arbeit ab.

2 Praktika in pädagogischen Studiengängen – zum Kontext dieser Studie

Mit dieser Studie werden Praktika in den Blick genommen, die in ein universitäres Studium eingebunden sind. Der Blick dieser Arbeit richtet sich auf Praktika während eines pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Hauptfach-Studiums, da diese „als verbindliches Studienelement in beinahe allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vorgesehen“ (Egloff 2011, S. 214) sind und ihnen entsprechend „eine bedeutende Rolle [...] im Pädagogikstudium“ (Böhm/Seichter 2018, S. 380) zugeschrieben werden kann². Um ein Verständnis zu Praktika zu entwickeln, können trotz einer eher selten zu findenden Definition des Praktikums im Studium (vgl. Wieser 2020, S. 6) und verschiedenen ähnlichen Tätigkeiten (vgl. Eichmann/Fraundorfer/Nowak/Saupe 2021, S. 15) Verständnisse angeführt werden, die ein Praktikum begreifen als eine „vorübergehende Versetzung in die Berufswirklichkeit“ (Böhm/Seichter 2018, S. 380), die „als bezahlte oder unbezahlte Arbeitserfahrung von begrenzter Dauer [...] eine Lern- und Ausbildungskomponente aufweist“ (Rat der Europäischen Union 2014, S. 3). Praktika können einen akademisch qualifizierenden, einen berufsorientierenden und einen professionalisierenden Impuls für Studierende beziehungsweise angehende Professionelle während eines Studiums setzen. Im Folgenden wird der Fokus auf Praktika als „ein spezielles Lehrformat [...], das in das Studium integriert“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 6–7) ist gelegt. Birte Egloff beschreibt Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen als Teilnahme von Studierenden „am normalen Arbeitsalltag in schulischen, erwachsenenbildnerischen, sozial- und sonderpädagogischen Einrichtungen sowie in außeruniversitären Forschungsinstitutionen“ (2011, S. 214) für die sie „[ü]ber einen längeren Zeitraum“ (ebd.) die Hochschule verlassen. Die Hochschule kann aber auch „selbst Praktikumsanbieter“ (ebd.) sein.

In diesem Kapitel werden zunächst Unterschiede hinsichtlich der Gestalten, im Sinne von Formen und Arten von Praktika innerhalb von Studiengängen vorgestellt, bevor verschiedene Aspekte geschildert werden in denen die Ausgestaltung von studienintegrierten Praktika differieren kann. Anschließend wird die Variation der Betrachtungsperspektiven auf universitäre Praktika dargelegt mit Einbezug von Aussagen zu Praktika allgemein, aber einem besonderen Fokus auf Praktika während erziehungswissenschaftlicher beziehungsweise pädagogischer Studiengänge. Die Varianz wird durch die Frage der gesellschaftlichen Begründung und Ermöglichung von Praktika als gesellschaftliche Implikationen, wie auch durch Fragen der absichtsvollen lernförderlichen Gestaltung von Praktika als didaktische Implikationen beschrieben. Ergänzt werden diese Ebenen durch die Frage der Einbindung von beteiligten Individuen in Praktikumsverläufe als Perspektive individueller Implikationen von Praktika, sowie die Frage einer Anbindung des ausbildenden Formats Praktikum an erziehungswissenschaftliche und disziplinäre und professionelle Implikationen der Pädagogik.

2.1 Differenzierung verschiedener Gestalten von Praktika

Der Begriff Praktika wird vielfältig genutzt als eine Beschreibung für „ein weites Feld von Qualifizierungstätigkeiten“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3), welche – wie im § 26 Berufsbildungsgesetz (BBiG) gesetzlich festgelegt – „in einem Beschäftigungsverhältnis, das weder ein reguläres Arbeitsverhältnis ist noch eine Berufsausbildung i.S.d. Berufsausbildungsgesetzes“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 20) stattfinden. Die Einstellung erfolgt in diesem Fall „um berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten oder berufliche Erfahrungen zu erwerben, ohne dass es sich um

² Die Bezeichnungen Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden bei der Bezeichnung der in den Blick genommenen Studiengänge in der weiteren Arbeit synonym genutzt – im Bewusstsein zu den differenten Akzentsetzungen der Verwendung des jeweiligen Aspekts (vgl. Vogel 2016). Für Studiengänge jedoch liegt in Deutschland auch keine einheitliche Bezeichnung vor, so tauchen hier neben Pädagogik und Erziehungswissenschaft weitere auf (vgl. dazu Grunert/Ludwig/Hüfner 2020). Als Oberbegriffe für Studiengänge, die sich der erziehungswissenschaftlichen Disziplin zuordnen, werden in dieser Arbeit Pädagogik und Erziehungswissenschaft verstanden.

eine Berufsausbildung im Sinne dieses Gesetzes handelt" (§ 26 BBiG). Praktika sind entsprechend gekennzeichnet durch „ein gezieltes Qualifizungsverhältnis in besonders praxisnaher Ausprägung" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 20).

Als Pflicht „oder Element von Ausbildungsgängen an Schulen, Fachschulen und Hochschulen" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 20) sind Praktika angesiedelt, aber darüber hinaus auch „als freiwillige Praktika zur Abrundung einer Qualifikation bzw. als ergänzender Weg in eine konkrete Beschäftigung" (ebd.) möglich. Praktika treten in vielfältigen Kontexten und mit verschiedenen Begründungen auf, wobei der Einbezug oder Anschluss an einen (Aus-)Bildungsweg, sowie die Frage der Verpflichtung oder der Freiwilligkeit, Gemeinsamkeiten aller Praktikumsarten sind.

Als „[m]ögliche Arten von Praktikumsverhältnissen" (2011, S. VII) werden von Georg Friedrich Schade unter einer juristischen Perspektive unterschieden hinsichtlich der Arten: „Praktikum mit Schul- oder Hochschulbezug" (ebd.), „Schülerpraktikum mit Bezug zur Schule" (ebd.), „Verpflichtendes Studierendenpraktikum mit Hochschulbezug" (ebd.), „Praktikum ohne Schul- oder Hochschulbezug" (ebd.), „Freiwilliges Schülerpraktikum ohne Schulbezug" (ebd.), „Freiwilliges Studierendenpraktikum ohne Hochschulbezug" (ebd.) und „Vor- oder Nachpraktikum" (ebd.). „Praktika, die im Rahmen eines Studiums absolviert werden" (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3) können also abgegrenzt werden von „Schülerpraktika oder nach dem Studium absolvierte[n] Praktika, welche dem Berufseinstieg dienen (sollen)" (ebd.) sowie von Praktika, die in schulische Prozesse eingebunden sind. Die Bundesagentur für Arbeit stellt als „**Besondere Arten von Praktika**" (2022^b, online, Herv. im O.) noch das „**Schnupperpraktikum und Schülerbetriebspraktikum**" (ebd., Herv. im O.) als „Freiwillige oder verpflichtende [sic!] Praktika während der Schulzeit" sowie ein freiwilliges „**Schiffspraktikum**" (ebd., Herv. im O.), welches sich auf das Kennenlernen „seemännisch-technische[r] Berufe" (ebd.) konzentriert, zusammen. Sie ergänzen weiter ein „**Vorpraktikum** beziehungsweise **Fachpraktikum**" (ebd., Herv. im O.) als ein „Pflichtpraktikum, das entweder vor oder während eines Bildungsganges in der jeweiligen Fachrichtung geleistet werden muss" (ebd.) sowie ein „**Auslandspraktikum**: Freiwilliges oder verpflichtendes Praktikum während eines Studiums oder einer Ausbildung" (ebd., Herv. im O.) und ein „Anerkennungspraktikum" (ebd.), welches als „Pflichtpraktikum, [...] in bestimmten Berufen nach dem Ausbildungsabschluss geleistet werden muss" (ebd.) und ein „**Trainee-programm**" (ebd., Herv. im O.) in der Bedeutung eines „Berufs- und unternehmensspezifische[n] Einstiegsprogramm[s] eines Arbeitgebers für Absolventinnen und Absolventen eines Studiums" (ebd.). Unter der Kennzeichnung der besonderen Praktikumsarten tauchen hier auch die „**Praxissemester und studienbegleitenden Praktika**" auf, verstanden als „Freiwillige oder verpflichtende Praxisphasen während eines Studiums" (ebd., Herv. im O.). Weiterhin wären noch Praktika zu nennen, die in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme für Jugendliche (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022^a, online) oder zur beruflichen Eingliederung³ in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit organisiert und begleitet werden. Birte Egloff konstatiert auch einen Unterschied zwischen „Praktika innerhalb des Studiums" (2011, S. 214) und „solchen, die nach dem Studium stattfinden, etwa im Referendariat oder im Anerkennungsjahr" (ebd.), da in diesen bereits eine professionelle Tätigkeit „unter besonderer Aufsicht oder Anleitung" (ebd.) stattfindet. Praktika werden häufig auch mit weiteren Tätigkeitsverhältnissen in Organisationen genannt, aus juristischer Perspektive führt Georg Friedrich Schade unter der Überschrift „Abgrenzung zu ähnlichen Personenkreisen" (2011, S. VII) neben „Praktikant" (ebd.) auch die abweichend spezifizierenden Begriffe „Volontär" (ebd.), „Werkstudent" (ebd.), „Befristetes Arbeitsverhältnis" (ebd.), „Aushilfsarbeitsverhältnis" (ebd.), „Berufsausbildungsverhältnis" (ebd.), „Anlernlinge" (ebd.) sowie „Einfühlungsverhältnis" (ebd.).

³ Diese sind nicht als Praktikum bezeichnet, aber das Jobcenter Neumünster beispielsweise verweist auf seiner Homepage darauf, dass „Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung bei einem Arbeitgeber gem. § 45 SGB III (kurz: MAG) [...] umgangssprachlich gerne auch als (Betriebs-) **Praktikum** bezeichnet" (Jobcenter Neumünster 2022, online, Herv. im O.) werden.

Die Grenzen für die Nutzung der Bezeichnung Praktikums sind erreicht, sobald auch bei „Beschäftigungsverhältnisse von Schüler/inne/n, Studierenden oder Absolventen eines Studiums, [...] die Arbeitsleistung und nicht die weitere Qualifikation im Vordergrund steht“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 6), denn in diesem Falle unterliegt diese Beschäftigung „dem allgemeinen Arbeitsrecht einschließlich des jeweiligen Tarifrechts“ (ebd.).⁴

Schubarth, Speck und Ulbricht verweisen in ihrem Fachgutachten zu Qualitätsstandards für Praktika für die Hochschulrektorenkonferenz – in einem Atemzug mit dem Verweis auf die teilweise herrschende „Unklarheit zum Status, zu Rechten und Pflichten von Praktikanten“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3) – auf die Auslegung einer Praktikantin beziehungsweise eines Praktikanten durch das Bundesarbeitsgericht (vgl. ebd.). Diese beinhaltet den Verweis auf die vorübergehende praktische Tätigkeit, die in einem Betrieb stattfindet (vgl. BAG 13.03.2003 - 6 AZR 564/01) und den Zweck der „Vorbereitung auf einen - meist akademischen - Beruf“ (ebd.) durch Aneignung „notwendige[r] praktische[r] Kenntnisse und Erfahrungen“ (ebd.). Praktika werden darüber hinaus abgegrenzt von einer „systematische[n] Berufsausbildung“ (ebd.), dennoch steht „bei einem Praktikantenverhältnis ein Ausbildungszweck im Vordergrund“ (ebd.). Den „zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium“ (Weil/Tremp 2009, E. 5.3) stellen universitäre Praktika her, indem sie sich an „dessen Lernzielen und dessen Qualitätsansprüchen“ (ebd.) orientieren.

Praktika treten auch in verschiedenen Erscheinungsformen auf und werden in Anlehnung an Praxisbezüge hochschulischer Formate diskutiert, wie beispielsweise Forschendes Lernen (vgl. hierzu die Ausführungen von Egloff 2011, S. 215), Selbstbeobachtung von Studierenden beispielsweise in Portfolios (vgl. ebd., S. 216), kooperatives Lernen, Service learning, aber auch zu Formaten wie Abschlussarbeiten in Kooperation mit hochschulexternen Partner*innen. Weitere hochschulische Praxisbezüge unterscheiden sich hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Zielsetzung. Hierbei ist beispielsweise Service Learning als hochschulisch angebundenes „Lernen durch soziales Engagement“ (Aretz 2019, S. 20) zu nennen. Gesellschaftliche Anforderungen werden hier durch Hochschulen und zivilgesellschaftliche Akteur*innen gemeinsam bearbeitet (vgl. ebd.), indem hochschuldidaktisch intendierte Lernprozesse von Studierenden in zivilgesellschaftlichen Anliegen projektförmig eingebettet werden (vgl. ebd., S. 20–21).

Je nach Grad der Voraussetzung von Eigenaktivität der Studierenden können Praktika mit Hospitierungscharakter beispielsweise denen mit Forschungs- oder Projektcharakter gegenübergestellt werden. Projektbasiertes Lernen, welches in der hochschuldidaktischen Lehre verbreitet ist (vgl. Hajinejad/Hasenknopf/Fischer/Pieper 2021, S. 229) wie auch forschendes Lernen – im Sinne der „Teilhabe von Studierenden an Wissenschaft und Forschung“ (Weyland 2019, S. 25) kann auch in Projektpraktika stattfinden. Sowohl projektbasiertes als auch forschendes Lernen ist mit hochschuldidaktischen Zielsetzungen verbunden. Dies beinhaltet jedoch in diesen Lehrformen auch implizit das Einlassen der Studierenden auf einen Prozess der Unwägbarkeiten beinhaltet – die als projektspezifisch oder eben forschungsspezifisch gelten können (vgl. Reinmann 2019, S. 149–150).

Bedingt durch das große Spektrum an Formen von Praktika und bedingt durch vielfältige einflussnehmende Akteur*innen, lässt sich auch eine Vielfalt hinsichtlich der Umsetzungsaspekte von Praktika feststellen. Im Folgenden werden Aspekte aufgezeigt, die Praktika formal rahmen und als Gestaltungsmöglichkeiten für Akteur*innen offen stehen.

Aufgrund der vielfältigen Gestalt von Praktika sind einige Veröffentlichungen zu Qualitätsforderungen für Praktika erschienen: Schubarth, Speck und Ulbricht formulieren so – in einem Fachgutachten

⁴ Dies betrifft auch die duale Studienform, diese „verknüpft wissenschaftsbezogene und berufspraktische Bildungsangebote miteinander“ (Berg 2014, S. 88). Verschiedene duale Studienangebote, Formate und Strukturen beschreibt Thomas Berg gekennzeichnet durch die „Dualität als Verbindung und Abstimmung von mindestens zwei Lernorten sowie in der Kennzeichnung als wissenschaftliches bzw. wissenschaftsbezogenes Studium“ (ebd., S. 90-91).

für die Hochschulrektorenkonferenz – mehrere „Thesen [...] und Empfehlungen für Qualitätsstandards von Praktika“ (2016, S. 65). Auch der Rat der Europäischen Union hat eine Empfehlung für die Steigerung der Qualität von Praktika abgegeben (vgl. Rat der Europäischen Union 2014). Ebenso hat sich der Deutsche Gewerkschaftsbund bereits mit Forderungen zur Regelung von Praktika beschäftigt (vgl. DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19). Angesichts der verschiedenen Betrachtungen dieser Qualitätsaspekte und der teilweise normativen Forderungen zu Regelungsaspekten ist zu konstatieren, dass hier kein Konsens zu erkennen ist. Dies ist auch der Vielfalt der Perspektiven auf Praktika, sowie der Beteiligung an Praktika durch sehr unterschiedliche Akteur*innen geschuldet. Für Praktika die in universitäre Studiengänge eingebunden sind, wird beispielsweise kritisiert, dass obgleich verschiedene Aussagen zu Umsetzungsaspekten existieren, „die entsprechenden Forderungen und Empfehlungen vielfach a) nicht hinreichend mit Blick auf fachliche Anforderungen an Praktika präzisiert, b) nicht in Form von expliziten Qualitätsstandards formuliert oder c) ohne verbindliche Wirkung für die Hochschulen“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 88) sind.

In dieser Arbeit stehen die Spezifika von Praktika, die curricular in ein Studium integriert sind, im Fokus. Von der Art des Praktikums hängt ab, wie Status, Rechte und Pflichten von Praktikant*innen bestimmt sind (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3). Hochschulen beziehungsweise Universitäten und die dortigen einzelnen Fakultäten, Fachbereiche oder Institute regeln Praktika zum Teil für alle Studiengänge einer Hochschule, zum Teil sind diese Regelungen aber auch für einzelne Studiengänge festgelegt. Schubarth, Speck und Ulbricht konstatieren, „dass bisher nur an einzelnen Hochschulen verpflichtende, hochschuleinheitliche Regelungen und Standards für alle Fachkulturen und Fächer bestehen“ (ebd., S. 61). Entsprechend entsteht an Hochschulen eine große Regelungsvarianz für studienbezogene Praktika: „Informationen, Regelungen und Standards zu Praktika sind durch die Hochschulen sehr unterschiedlich ausformuliert“ (ebd.). Die Durchführung und Organisation von Praktika kann auf „sehr unterschiedlicher Arte [sic!] und Weise“ (ebd., S. 71) geschehen.

Der Studierendenstatus ist im Falle eines in ein Studium eingebundenen Praktikums zunächst jedoch besonders bedeutsam und spezifiziert das jeweilige Praktikum, denn „Studierende, die während des Studiums ein in der Studien- oder Prüfungsordnung vorgeschriebenes Praktikum absolvieren, sind nicht im Sinne des § 26 BBiG als Praktikanten beschäftigt, sondern praktizierende Studierende.“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3). Der Deutsche Gewerkschaftsbund weist auf das Praktikum „eindeutig [als, A.K.D.] ein Lernverhältnis“ (DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19) hin. Die Bestimmung des Praktikums und seiner Funktion erfolgt in Praktika, die im Rahmen eines Studiums absolviert werden, in der jeweiligen Studienordnung oder Prüfungsordnung (vgl. Schubarth/ Speck/Ulbricht 2016, S. 3). Dies betrifft auch „Umfang, Inhalt und Ort“ (Böhm/Seichter 2018, S. 380) der Praktika. Prüfungs- und Studienordnungen rahmen Praktika also formal (vgl. Egloff 2011, S. 214). Praktika innerhalb eines Studiums sind jedoch „auf sehr verschiedenen Ebenen sowie mit unterschiedlicher Dichte und Verbindlichkeit geregelt“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 61). Bei der Suche nach Qualitätsstandards für Praktika sind Schubarth, Speck und Ulbricht auf verschiedene Dokumente gestoßen, die studienintegrierte Praktika regeln: „Regelungsmöglichkeiten bieten u. a. Gesetze auf Bundes- und/oder Bundeslandebene, hochschulweite Regelungen, Informationen und Ordnungen sowie fächerbezogene Informationen, Studienordnungen und Verlaufspläne, Modulhandbücher und -beschreibungen, Praktikumsordnungen sowie Praktikumsverträge“ (ebd.).

Die Frage der Regelung von Praktika betrifft sowohl Praktikumsinstitutionen, Studierende als Praktikant*innen sowie die betreffenden Hochschulen (vgl. Männle 2018, S. 211). Für Anbietende einer Praktikumsmöglichkeit sind – von Iris Männle für die Entwicklung von „*Qualitätsstandards für pädagogische Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen*“ (ebd., Herv. im O.) gefordert – unter anderem Fragen der „Anleitung im Praktikum, konzeptionelle Arbeitsgrundlagen, methodisches Repertoire“ (ebd.) zu klären. Für Studierende sollte während eines Praktikums die „Dokumentation des Praktikums, Theoriebezüge“ (ebd.) bedacht sein und „für die praktikumsbegleitenden Universi-

täten“ ist an die Klärung der „curriculare[n] Einbindung, reflexive Lehrveranstaltungen, Personalressourcen“ (ebd.) zu denken. Auch Ulbricht und Schubarth fordern eine nicht nur rein formale curriculare Berücksichtigung von Praktika, sondern vielmehr die konzeptionelle Einbindung „als fester, curricular integrierter Studienbestandteil“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95). Praktika, die eine rein „additive Ergänzung des Studiums“ (ebd.) darstellen, sind davon abzugrenzen. Wenn Praktika in Studienkonzepte integriert sind, bedürfen sie einer Regelung die verschiedenste Aspekte umfassen und welche von den Hochschulen, aber auch von den Praktikumsstellen festgelegt werden. Auch Studierende können Aspekte der Regelung ihres individuellen Praktikums beeinflussen, zum Teil auch, weil die beiden übrigen Akteur*innen Optionen zur Wahl stellen.

Die Varianz der Regelungen für Praktika, die an Studiengänge angebunden sind, umfasst verschiedene Aspekte. Schubarth, Speck und Ulbricht votieren für die Festlegung von „**Formen, Orte[n], Umfänge[n], Zeiträume[n] und Organisation der Praktika**“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 71, Herv. im O.). Anhand dieser Aufzählung sollen im Folgenden Regelungsaspekte von Praktika beschrieben werden, wobei auch noch weitere Aspekte den fünf genannten Aspekten hinzugefügt werden.

Es lässt sich – als „**Formen**“ (ebd., Herv. im O.) von Praktika – unterscheiden zwischen freiwillig geleisteten oder verpflichtend in ein Studium integrierten Praktika (vgl. ebd.). Anhand dessen, ob ein Praktikum als Bestandteil eines Studiums oder aus einer Entscheidung einzelner Studierender zustande kommt, „ergeben sich unterschiedliche Rechte und Pflichten für die Praktikanten und Praktikumsanbieter“ (ebd., S. 27). Bittmann und Zorn weisen allerdings darauf hin, dass „Studierende für beide Praktikumsarten ähnliche Ressourcen für die Vorbereitung und Umsetzung aufwenden“ (2021, S. 4), aber Praktika auch als zusätzliche Belastung für leistungsschwächere Studierende wirken können, denen durch Praktika insgesamt weniger Möglichkeiten zur Verfügung stehen sich auf die übrigen Studieninhalte zu konzentrieren (vgl. ebd., S. 20–21). Bei freiwilligen Praktika kann sich jedoch das Studium im Gesamten verlängern (vgl. ebd., S. 21).⁵

Weiterhin lassen sich Formen von Praktika hinsichtlich der Ableistung der Praktika in unterschiedlichen „**Organisationsformen von Praktika**“ finden, wie Kurz-, Block- oder Tagespraktika bis hin zu Praxissemestern“ (ebd., S. 8, Herv. im O.).

Neben den „Orte[n]“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 71) an denen Praktika stattfinden – hier kann unterschieden werden zwischen Praktika „im Inland vs. im Ausland, innerhalb vs. außerhalb der Hochschule, Arbeitsbereiche“ (ebd., S. 71) – fließen „Umfänge“ (ebd.) und „Zeiträume“ (ebd.) mit in die Regulierung von curricular verankerten Praktika ein. Der Umfang von Praktika kann hinsichtlich „Wochen bzw. Monate[n], tägliche[n] Arbeitsstunden und Kreditpunkte[n]“ (ebd.) reglementiert werden.

Die Einbindung von Praktika in verschiedene „**Zeiträume**“ (ebd., Herv. im O.) eines universitären Studiums kann als zeitlicher Aspekt, Praktika ebenfalls beeinflussen. Praktika können sowohl während sowie vor einem Studium oder auch als nötige Voraussetzung für ein Studium, eingebunden werden (vgl. ebd., S. 8). Weiterhin können Praxisphasen auch nach einem Studium für eine Berufstätigkeit obligatorisch sein und an eine universitäre Bildungsphase anschließen (vgl. ebd.).

Eine Transparenz zu möglichen Praktikumsstellen und deren Bedingungen durch eine öffentliche Ausschreibungen im Sinne „eine[r] konkrete[n] schriftliche[n] Beschreibung des Praktikumsplatzes mit Angaben zu Einsatzstelle(n), Infrastruktur, Dauer und ggf. Vergütung“ (DGB-Bundesvorstand Ab-

⁵ Felix Bittmann und Viktoria Sophie Zorn argumentieren anhand des Unterschieds hinsichtlich der „Bewältigung der beruflichen Einstiegshürden samt Einkommen“ (2021, S. 21) von Studierenden, die keine Praktika, freiwillige oder verpflichtend in ein Studium eingebundene Praktika absolviert haben und kommen zu dem Schluss, dass „nur freiwillige Praktika mit besseren Ergebnissen assoziiert sind“ (ebd.; vgl. ebd., S. 20–21). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Praktika mit Pflichtcharakter deswegen gänzlich ohne Wirkung auf Studierende und deren berufliche Entwicklung und -prozesse sind.

teilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19) wird aus gewerkschaftlicher Sicht ergänzend als sinnvoll erachtet. Dies verweist ergänzend zu den bereits angesprochenen Regelungsmöglichkeiten für Praktika auf Unklarheiten hinsichtlich der Praktikumsmöglichkeiten, von denen Studierende bei der Suche nach Praktika betroffen sind, hin.

Die „**Organisation der Praktika**“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 71, Herv. im O.) durch die Hochschulen unterscheidet sich hinsichtlich von Aspekten, die „das Anmeldeprozedere, die Praktikumsbetreuung und -begleitung sowie die Praktikumsbescheinigung und Praktikumsbewertung“ (ebd.) betreffen.

Eine Vereinbarung über das Praktikum „zwischen den Praktikumsanbietern und den Praktikantinnen und Praktikanten“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95) scheint gängig – Schubarth, Speck und Ulbricht bezeichnen dies als „der **State of the Art**“ (2016, S. 34, Herv. im O.). Mit einer schriftlichen Vereinbarung kann ein „Vertragsverhältnis als ‚Praktikum zu Ausbildungszwecken‘ geregelt“ (DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19) werden. Vertraglich werden „Pflichten des Praktikanten“ (Schade 2011, S. IX) sowie „Pflichten des Praktikumsgebers“ (ebd.) geregelt, die sich auf verschiedene Aspekte beziehen und neben den Regelungen zu Einsatzart, -ort und -zeiten auch Praktikumsnachweise wie auch für Praktikant*innen „eine „Allgemeine Treuepflicht sowie Pflicht zur Rücksichtnahme“ (ebd.) aufführen, wie auch „Handlungspflichten“ (ebd.), „Unterlassungspflichten“ (ebd.), ein „[g]esetzliches Verbot der Bestechlichkeit“ (ebd.) und ein „Wettbewerbsverbot“ (ebd.) beinhalten kann. Für Praktikumsgeber*innen wird die „Ausbildungs- und Beschäftigungspflicht“ (ebd.) sowie die Regelung des Umgang mit einer „Vergütungspflicht“ (ebd.) bedeutsam, aber auch durch die „Fürsorge- und Rücksichtspflichten“ (ebd.) sowie „Besondere Schutzpflichten“ (ebd.), unter anderem der „Schutz von Leben und Gesundheit“ (ebd.) wie auch der „Schutz von Persönlichkeitsrechten“ (ebd.). Ergänzt wird dies durch eine „Pflicht zur Urlaubsgewährung“ (ebd.) sowie „Pflichten bei Beendigung des Praktikumsverhältnisses“ (ebd.).

Als weitere Aufgabe für Organisationen die Praktika ermöglichen ist die Ausstellung von Bescheinigungen beziehungsweise von Praktikumszeugnissen nach einem Praktikum für die individuellen Studierenden zu nennen. Die Ausstellung eines „qualifizier[enden] Praktikumszeugnis[ses]“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95) sowie die Erstellung einer Bescheinigung über das Praktikum sind regelungsbedürftig (vgl. ebd.). Zeugnisse beziehungsweise Bescheinigungen können für die weitere Verwendung des Studierenden in seinem weiteren professionellen Werdegang, insbesondere für künftige Bewerbungsprozesse, angedacht werden. Entsprechend scheint für das Zeugnis aus der Sicht des Deutschen Gewerkschaftsbundes die genaue Formulierung in diesem Schreiben bedeutsam, damit dies „keine negativen Auswirkungen auf zukünftige Arbeitsverhältnisse“ (DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19) der studierenden Person hat.

Seitens der Universitäten kann bestimmt werden, wie Prüfungsleistungen an Praktika geknüpft sind. Dies ist verbunden mit Fragen nach einer Unterstützung oder Betreuung der praktikumsabsolvierenden Studierenden. Die beteiligten Universitäten begegnen der Anforderung damit, Informationen und Unterstützung bezogen auf zu absolvierende Praktika bereit zu stellen. Dies geschieht – zum Teil auch fachübergreifend – über die Online-Auftritte der Universitäten (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 61–62). Die Transparenz der Informationen zu Praktika zeigt sich daran, ob diese auch ohne „Grundwissen über die hochschulischen Strukturen“ (ebd., S. 62) auf diesen Webseiten gefunden und verstanden werden können (vgl. ebd., S. 61–62). Diese Informationen sollten die oben benannten regulierenden Aspekte beinhalten, wie auch die Frage, wie praktische Erfahrungen von Studierenden für die curricular angebotenen Praxisphasen anerkannt werden können (vgl. Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95).

Bei Betrachtungen von Qualitätsanforderungen an Praktika wird auch die Betreuung von Praktika angeführt (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 34; Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95). Ihr wird „eine herausragende Stellung“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 92) zugeschrieben. Die Betreuung von Praktika als

Forderung ist sowohl an Hochschulen als auch an praktikumsgebende Organisationen gerichtet (vgl. DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19). „Zentrales Qualitätsmerkmal für alle Akteure ist eine angemessene Betreuung der Praktikanten“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 34) und bezieht sich auf die Zeiträume vor, während und nach einem Praktikum (vgl. Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95). Für die Betreuung von Praktika ist entsprechend auch der Aspekt der klaren Kommunikation von „Informations-, Beratungsangebote[n] und Ansprechpartner[n]“ (ebd.) als Gestaltungselement für Hochschulen und Praktikumsstellen aufzuführen. Für die Praktikumsgebenden stellt sich als gestaltendes Element die Frage „eine[s] geeigneten Arbeitsplatz[es]“ (DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2019, S. 19) für die Person bereitzustellen, die das Praktikum absolviert und diesen mit inhaltlichen Arbeiten zu verbinden. Die Betreuung des oder der Praktikant*in erfolgt durch eine anleitende Person der Praktikumsstelle (vgl. ebd.): „Diese_r kümmert sich um die Interessen und Arbeitsinhalte des_der Praktikant_in“ (ebd.).

Die Zahlung einer Vergütung für ein Praktikum wird kontrovers thematisiert. Schubarth, Speck und Ulbricht sehen die Forderung vor allem von Studierenden und Gewerkschaften ausgehend (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 67).

2.2 Betrachtungsvarianz universitärer Praktika

Neben den unterschiedlichen Praktikumsarten und den eher formalen Aspekten der Regelung und Rahmenbedingungen für Praktika können diese aus vielfältigen Perspektiven betrachtet werden. Dabei sind verschiedene Betrachtungen zu erkennen, die als gesellschaftliche Implikationen, als didaktische Implikationen, individuelle Implikationen sowie als disziplinäre beziehungsweise professionelle Implikationen im Folgenden vorgestellt werden. Die hier vorgestellte Varianz spiegelt sich auch in Ergebnissen dieser Studie wieder, entsprechend bilden diese Ausführungen auch die Grundlage für die später folgende Einordnung der Studienaussagen. Die Darstellung der Betrachtungsvarianz für universitäre Praktika verdeutlicht, dass Praktika auf verschiedene Weise betrachtet und auch begründet werden können, sowie auch differierende Absichten von den Akteur*innen mit Praktika verbunden werden.

Praktika finden eingebettet in das berufliche System wie auch in das Bildungssystem statt und haben entsprechend gesellschaftliche Implikationen, die ganz verschieden diskutiert werden können, beispielsweise als „ein Indikator der voranschreitenden Bildungsexpansion“ (Eichmann et al. 2021, S. 173) oder als geprägt durch „ein sehr zwiespältiges Image“ (ebd., S. 6), welches berufliche Erfahrungen junger Menschen in Praktika einordnen als prekäre Bedingungen (vgl. ebd.). Die absichtsvolle Konzeption und Umsetzung von Praktika zum Zwecke des Lernens der Studierenden wird im Zuge von didaktischen Implikationen beschrieben, wobei dies ergänzt wird durch den Einbezug von jeweiligen „Sicht[en] vieler Beteiligter“ (ebd., S. 173) als individuelle Implikationen. Praktika können dabei als Element „in (beruflichem) Lebenslauf und Biographie, [...] aus der Sicht des Individuums als transitorische Lern- und Bildungsprozesse beschrieben und als Professionalitätsentwicklung rekonstruiert“ (Maier-Gutheil 2014, S. 169) werden. Didaktische Überlegungen zu Praktika bewegen sich zwischen Praxis, Wissenschaft und Person (vgl. Wildt 2012, S. 268-269): „Auch indem Praxisbezüge in Lehre und Studium realisiert werden, stehen sie doch immer auch in Bezug zur Wissenschaft, schöpfen aus deren Quellen und tragen zur Persönlichkeitsentwicklung bei, sei es intentional als Bildung, sei es funktional als Sozialisation“ (ebd., S. 269). Die Besonderheiten der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Sicht auf Praktika werden als disziplinäre und professionelle Implikationen vorgestellt, ergänzt um Aspekte, die sich durch kooperative Implikationen. Auch die Zielsetzungen, die mit pädagogischen Praktika intendiert sind, umspannen gesellschaftliche Zielsetzungen wie Berufsbefähigung, aber auch individuelle Zielsetzungen wie Berufsorientierung und die Entwicklung je eigener Fähigkeiten und didaktische Fragen, wenn es „als integratives, die Theorie-Praxis-Differenz überbrückendes Ausbildungsmoment“ (Heckt 2001, S. 15) verstanden wird. Beispielweise kann auch zwischen

„Forderungen und Ansprüche durch die Bologna-Reform auf Makro-Ebene und der Hochschulen und Fachbereiche auf Meso-Ebene als auch der Wünsche und Bedarfe der Studierenden auf Mikro-Ebene“ (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 122) analytisch unterschieden werden. Die separierte Betrachtung der verschiedenen Implikationen sind akademische Betrachtungsweisen auf Praktika, die aus verschiedenen Perspektiven auf diese schauen und die jeweiligen mitgedachten Aspekte thematisieren.

Für diese Darstellung werden verschiedene Thematisierungen von Praktika allgemein und wo vorhanden mit Fokus auf die Betrachtung von Praktika in Erziehungswissenschaft und Pädagogik herangezogen. Diese finden sich beispielsweise in eher programmatischen Schriften von gesellschaftlichen Akteur*innen wie des Deutschen Gewerkschaftsbundes, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. 2016). Auch Ministerien veröffentlichen eher praktisch orientierte Leitfäden zu Praktika (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011). Es finden sich auch wissenschaftliche Veröffentlichungen aus Perspektive der Hochschuldidaktik (vgl. Pohlenz/Boettcher 2012; Bargel 2012) oder juristische Betrachtungen (vgl. Schade 2011). Auch mit didaktischen Zielsetzungen verbundene Veröffentlichungen aus Projekten, die von Stiftungen wie der Mercator Stiftung gefördert werden (vgl. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; Leibniz Universität Hannover; Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2020), sind zu finden. Viele Aussagen wurden von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht auch in ihrem Fachgutachten zu „Qualitätsstandards für Praktika“ (2016) zusammengetragen, welches von der Hochschulrektorenkonferenz herausgegeben wurde. Auch individuelle Perspektiven tauchen in den Veröffentlichungen auf (vgl. Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017). Dies wird ergänzt durch disziplinäre (vgl. Mair 2001; Nierobisch 2010; Sielert/Mahnke 2001), professionelle, hochschuldidaktische (vgl. Schmohl 2021) und grundlegende (vgl. Cleppien 2011) Betrachtungen aus der Erziehungswissenschaft. Erkenntnisreich sind auch Hochschulschriften wie erziehungswissenschaftliche Dissertationen – sowie darauf bezogene Beiträge in Zeitschriften oder Sammelbänden – beispielsweise von Birte Egloff (2002) zu Praktika in den Studiengängen von „Diplom-Pädagogik und Humanmedizin“ im Vergleich, von Iris Männle, die (2013) „Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen“ thematisiert, zu „Veränderungen von Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsrelevanten Dimensionen des Selbstkonzeptes“ von Vera Wieser (2020) oder zu „Das Praktikum im Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik als Element der individuellen Professionalisierung?“ von Birgit Stauder (2017). Auch weitere Dissertationen wie die von Andreas Sarcletti zur „Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg“ (2009) werden in der Darstellung des Forschungsstandes einbezogen.

2.2.1 Gesellschaftliche Implikationen von Praktika

Der gesellschaftliche Bezug von studienintegrierten Praktika ist verknüpft mit der Frage, wie Wissenschaft und Hochschulen in die Gesellschaft eingebunden sind, denn unter „[d]as Verhältnis von Wissenschaft und Praxis [...] fallen auch die Praxiserfahrungen im Studium“ (Bargel 2012, S. 44). Praktika stellen nur eine Variante von Praxisbezügen im universitären Studium dar.

Tino Bargel verweist auf mehrere konträre Konzepte als mögliche Perspektiven auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis und greift drei kontrastierend dazu auf: „(1) ein emphatisch-idealistisches Verständnis von aufgeklärter Praxis und einer darauf gerichteten Bildung durch Wissenschaft (wie einst bei Humboldt und Schelsky), (2) gesellschaftskritisch-emanzipatorische Praxis, die über das Vorfindbare hinausgeht, mit Innovation und Wandel bis hin zum Umsturz (wie bei Habermas und Mollenhauer) oder (3) ein pragmatisch-qualifikatorischer Ansatz, der Praxis als Berufsbefähigung versteht, ausgerichtet am Arbeitsmarkt und Interessen (wie bei Müller-Böling und dem CHE)“ (2012, S. 44). Mit

dieser Aufzählung wird deutlich, wie komplex Perspektiven auf Praxis sind. Im Folgenden werden gesellschaftliche Aspekte aufgezeigt, die im Lichte der drei von Bargel angeführten Konzepte, studienintegrierte Praktika beeinflussen und wie Praktika und Gesellschaft aufeinander verwiesen sind.

Praxisbezüge im Studium verstanden als Teil einer Berufsbefähigung – angelehnt an Bargels Ausdruck als „pragmatisch-qualifikatorischer Ansatz“ (Bargel 2012, S. 44) –, richten sich am Arbeitsmarkt aus und folgen somit auch dessen Logik. Studentische Praktika werden als Teil eines Ausbildungsprozesses auf dem Weg der Studierenden als künftige Berufstätige betrachtet. Gesamtgesellschaftlich stellen Praktika dann eine Möglichkeit dar die künftige Employability – von Schubarth, Speck und Ulbricht als „Beschäftigungsbefähigung“ (2016, S. 65) übersetzt (vgl. zum Begriff ausführlich auch Schubarth et al. 2012, S. 49) – von Studierenden durch Praxisbezüge zu unterstützen. Praktika werden im Kontext von Employability als gesellschaftlich wertvoll thematisiert (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 11), indem sie „jungen Menschen erste relevante Erfahrungen in der Arbeitswelt [...] ermöglichen“ (Eichmann et al. 2021, S. 32). Zerlegt in einzelne Phasen eines Studiums, können innerhalb dieses „Student-Life-Cycle“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 90) Praxisbezüge – inklusive Praktika – verschiedene Formen und damit auch verschiedene Funktionen für die Erlangung einer Berufsbefähigung einnehmen (vgl. ebd.).

Studierende werden dann als ein Teil einer Generation begriffen, die sich noch in einer Bildungsphase befindet, bevor sie in die Berufstätigkeit eintritt und damit produktiv in und für die Gesellschaft arbeitet. Die vor einer Berufstätigkeit stattfindenden Praktika oder praxisbezogenen Lern- und Bildungsprozesse dienen dann vor allem der Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit. Ein darüber hinausgehender Wert der Praxiserfahrungen wird entsprechend in dieser Perspektive nicht fokussiert. Praktika für Studierende stellen vielmehr „einen je nach Ausbildung und Branche mehr oder wenigen wichtigen Baustein der Gestaltung des Übergangs junger Menschen aus dem Bildungs- ins Beschäftigungssystem“ (Eichmann et al. 2021, S. 32) dar. Beschäftigungsbefähigung beinhaltet dabei jedoch nicht nur die Qualifikation für den Beruf im Studium, vielmehr ist damit auch eine konstante Reaktionsfähigkeit in sich laufend verändernden Arbeitskontexten inbegriffen, deren Performanz sich während der Berufstätigkeit zeigen soll (vgl. Wieser 2020, S. 7).

Praktika werden bereits während universitärer Studien mit dem Ziel der Employability verbunden und „als Qualitätsmerkmal eines praxistauglichen Studiums“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 63) angeführt. Es kann auf „[d]ie intuitive Annahme [hingewiesen werden, A.K.D.], dass Pflichtpraktika positive Effekte auf den Einstieg ins Berufsleben haben sollten“ (Bittmann 2018, S. 80), indem sie zur Erweiterung des Humankapitals und zur Aneignung von Erfahrungen und Fähigkeiten beitragen, „welche nicht durch das Bildungssystem vermittelt werden“ (ebd.). Allerdings sind insbesondere für den deutschsprachigen Raum keine eindeutigen Ergebnisse zu konstatieren, die Effekte von Praktika während dem Studium belegen könnten (vgl. dazu Bittmann/Zorn 2021, S. 5–6) beziehungsweise weisen die bisherigen Forschungen hin auf „widersprüchliche Ergebnisse und ignorieren überwiegend die Bedeutung freiwilliger Praktika“ (ebd., S. 5).⁶

Employability als Betrachtungsweise für das Ziel eines wissenschaftlichen Studiums entspringt auch aus den Forderungen und Folgen der Umstellung der deutschen Hochschullandschaft im Kontext des Bologna-Prozesses (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 65). „Praktika [sind, A.K.D.] kein direktes,

⁶ Eine Argumentation zur Unterscheidung des Nutzens für den Berufseinstiegs bei freiwilligen und verpflichtenden Praktika findet sich im Text von Felix Bittmann und Viktoria Sophie Zorn unter dem Titel „Analyse des Nutzens von Praktika für österreichische Hochschulabsolventen unter Einbezug relevanter Mediationspfade“ (Bittmann/Zorn 2021, S. 22), welche resümieren: „In Bezug auf die freiwilligen Praktika wird an den Ergebnissen deutlich, dass diese mit positiven Outcomes assoziiert sind (Berufsspassung und Zufriedenheit). Dieses Erkenntnis sollte, auch wenn wahrscheinlich keine reinen kausalen Effekte vorliegen, Studierenden als Motivation dienen, bereits während des Studiums Erfahrungen im beruflichen Umfeld zu sammeln“ (Bittmann/Zorn 2021, S. 22). Die positiven Wirkungen eines verpflichtenden Praktikums hingegen werden in dieser Studie als nicht eindeutig feststellbar argumentiert.

sondern ein – über Beschäftigungsbefähigung vermitteltes – implizites Thema im Bologna-Prozess“ (ebd., S. 65–66).

In diesem Zuge wie auch „durch die Zunahme der Employabilityorientierung der Hochschulen“ (Fischer 2020, S. 244) sind Praktika „in den Mittelpunkt hochschulbezogener Reformbemühungen gerückt“ (ebd.) und entsprechend spielt die Forderung nach der Ausrichtung der Studiengänge auf eine zu erlangende Employability der Studierenden – neben anderen Aspekten – eine Rolle (vgl. Wieser 2020, S. 8). Die Ausrichtung an Employability und die damit verbundene Betrachtungsweise von Praktika im Studium, „wird als Paradigmenwechsel von der Fächer- zur Berufsfeldorientierung gedeutet“ (ebd., S. 244). Der direkte Verweis eines Studiums als Qualifikation für Berufsfelder, korrespondiert jedoch mit einer differenzierten Perspektive auf diese Berufsfelder entsprechend des jeweiligen Faches (vgl. ebd., S. 7; Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 4). Die konstatierten Differenzen jedoch machen eine Bestimmung des Ziels der Employability im Sinne möglichst konkreter Qualifikationen für Berufsfelder komplex und weisen auf ungeklärte Aspekte dessen hin.

Universitäten und Hochschulen müssen mit der Anforderung einer Beschäftigungsbefähigung umgehen. Das „Bologna-Leitziel der Beschäftigungsbefähigung (Employability)“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3; vgl. auch Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 101) richtete „den Fokus der Hochschuldebatte“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3) auch auf Praktika (vgl. ebd.) aus. Die Bologna-Reform führte auch dazu, dass „der Berufsfeldbezug und die Arbeitsmarktrelevanz“ (ebd.) für Hochschulpolitik bedeutsam wurde. Dies erfolgt eingebettet in die Forderung nach Transfer als Third Mission der Hochschulen neben Forschung und Lehre, welches ebenfalls aufbaut auf Positionen zu gesellschaftlichen Funktionen von Universitäten und Hochschulen.

Auf deutsche Beschlüsse, die verankern „inwieweit Beschäftigungsbefähigung ein Bildungsziel an Hochschulen ist“ (ebd.), weist das Fachgutachten zu Qualitätsstandards für Praktika von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht hin: „Bereits das Hochschulrahmengesetz (1976) schreibt die Berufsvorbereitung als eine Aufgabe der Hochschulen vor: Die Hochschulen ‚bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern‘ (§ 2, Abs. 1 HRG). Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit [...] befähigt wird‘ (§ 7 HRG). In allen Hochschulgesetzen der Bundesländer ist die Vorbereitung der Studierenden auf berufliche Tätigkeiten fixiert“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3–4). Als Aufgabe der Hochschulen wird im genannten Gutachten auch „die Bereitstellung, Zugänglichkeit und Qualität ihrer Beratungsdienstleistungen“ (ebd., S. 3) für „in das Studium eingebettete Praktika (ebd.) benannt. Damit wird die berufliche Perspektive von Studierenden als Aufgabe der Hochschulen konzipiert (vgl. ebd.). Praktika stellen dafür ein „Schlüsselement“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 88) dar, denn „[o]hne Praktikumsphase ist Beschäftigungsbefähigung kaum nachzuweisen“ (ebd., S. 89). Die Anforderung der Berufsbefähigung muss in Akkreditierungen von Studiengängen argumentiert werden und dabei „sollte deutlich werden, auf welche Weise der Studiengang die Berufsbefähigung der Studierenden sicherstellt. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, beispielsweise über praxisorientierte Lehre, Pflichtpraktika, Praxisphasen, praxisorientierte Abschlussarbeiten, Kooperationen mit Unternehmen, Austausch mit Vertretern aus der Praxis bei der Erstellung von Modulen, Berufsberatung etc.“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 4).

Als Zusammenarbeit der Leibniz Universität Hannover, Westfälische Wilhelms-Universität Münster und der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf fokussierte das Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ Praktika insofern als Gelegenheiten für den „Erwerb von Transferkompetenz“ (Buchwald 2021, S. 12). Die Argumentation für diese Perspektive ist ebenfalls getragen von der Annahme, dass das Studium als Vorbereitung „auf spätere berufliche Situationen“ (ebd.) und damit auch Praktika für Employability wirken: „Dafür erhalten Studierende durch die Lehrveranstaltungen in der Universität

die theoretische Basis sowie in zusätzlichen Kursen überfachliche Kompetenzen. Praktika geben den Studierenden dagegen die Möglichkeit, spätere Tätigkeitsfelder kennenzulernen und praktische Erfahrungen zu sammeln. Trotzdem sind diese Praktikumserfahrungen nicht immer eins zu eins auf den späteren Berufsalltag übertragbar, zum Teil werden Praktikumserfahrungen auch in ganz anderen Branchen erworben. Um trotzdem den Anforderungen des Berufsalltags gut gerüstet entgegenzutreten, hilft der Erwerb von Transferkompetenz. Diese verhilft ihnen in der neuen Arbeitssituation bei der Übertragung des nötigen bereits erworbenen Fachwissens auf die unbekannteren Arbeitsanforderungen. Die Transferkompetenz können Studierende durch Praktika bereits stärken, um so auf den Berufseinstieg besser vorbereitet zu sein“ (ebd.).

Interesse an der Employability von Studierenden besteht neben eines gesamtgesellschaftlichen Interesses an Erwerbstätigen, auch durch einzelne Organisationen und Unternehmen, die Menschen – auch nach einem Studium – beschäftigen. Diese fokussieren auf Einstellung und Beschäftigung einzelner Mitarbeitender sowie angesichts eines postulierten Fachkräftemangels auch auf Bindung von Beschäftigten. In diesem Kontext werden von Arbeitgeber*innen – und Studierenden – Forderungen nach „**mehr und längere[n] Praktika**“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 34, Herv. im O.) gestellt. Mit Praktika werden „Arbeitserfahrungen zunehmend in die Zeit der Ausbildung“ (Eichmann et al. 2021, S. 4) verlagert.

Als Lerngelegenheiten bieten Praktika die Möglichkeit „für den Erwerb praktischer Fähigkeiten und zur Berufsorientierung“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 11) und werden aufgrund dessen eingeordnet als relevante Aspekte für eine spätere Berufstätigkeit. Entsprechend sehen sich „[h]insichtlich des Fach- und Methodenwissens [...] Arbeitgeber*innen häufig selbst in der Vermittlungsrolle“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 23), wie eine Studie zur Perspektive der praktikums anbietenden Organisationen im Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ (ebd., S. 1) aufzeigt. Weiterhin kann die Absolvierung von Praktika neben weiteren Aspekten einen Berufseinstieg unterstützen (vgl. Sarcletti 2009, S. 7–9)⁷, wobei Felix Bittmann in seiner Studie „keinerlei Wirkung von Pflichtpraktika auf die Suchdauer bis zur ersten signifikanten Beschäftigung, die Komplexität der Beschäftigungshistorie oder die Stundenlöhne fünf Jahre nach Studienabschluss“ (2018, S. 92) nachweisen konnte.

Praktika werden entsprechend als geeignet betrachtet „eine Brücke von der Hochschule zum Arbeitsmarkt zu schlagen, die Arbeitsmarktrelevanz des Studiums zu erhöhen und Studierende auszubilden, die den Übergang von der Hochschule in den Beruf bewältigen und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 66). Praktika können insofern auch interpretiert werden als Instrumente für „die Erweiterung des eher theoretischen Universitätswissen um praktische berufsspezifische Fähigkeiten“ (Bittmann 2018, S. 80), indem sie als ausbildende Elemente auch zu einer passenden gesellschaftlichen Platzierung von Berufstätigen beitragen. Die Betrachtung von Praktika als Element eines gelingenden Berufseinstiegs bezieht Jürgen Schiener auch anhand der Betrachtung „der ‚Generation Praktikum‘“ (2010, S. 42) und dem Verweis auf die Ähnlichkeit dessen zu „einer langen Reihe solcher Schlagworte (z.B. Akademikerschwemme, Studentenberge, Taxifahrer Dr. phil. etc.)“ (ebd.) auf „die offenbar zählebige Idealvorstellung [...] perfekter Abstimmung zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, in dem jede/r Hochschulabsolvent/in eine ausbildungsadäquate Berufsposition mit entsprechendem Prestige und Einkommen erreichte“ (ebd.).

Studierende können in Praktika ihre beruflichen Entscheidungen prüfen und gegebenenfalls korrigieren (vgl. dazu u.a. Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 20) und Praktikumsge-

⁷ Vergleiche dazu die Argumentation von Andreas Sarcletti zu Einflüssen praktischer Erfahrungen während eines Studiums, die er anhand mehrerer Theorien argumentiert und betitelt als „Signalling-Ansatz“ (Sarcletti 2009, S. 19), „Sozialkapitaltheorie“ (ebd., S. 22), „Humankapitaltheorie“ (ebd., S. 37), als „Zusammenhang zwischen Humankapital und Sozialkapital“ (ebd., S. 46), „Suchtheoretische Ansätze“ (ebd., S. 49) und als eine „fachspezifische ‚Theorie der Praxiserfahrung‘“ (ebd., S. 51).

ber*innen haben Gelegenheit geeignetem Personal bereits während dessen Ausbildungsphase zu begegnen und für eine Beschäftigung im eigenen Haus zu binden. Praktika dienen damit auch als Gelegenheit für Studierende einer Gewöhnung an einen Arbeitsalltag, von dem auch aktuelle und spätere Arbeitgeber*innen profitieren können, und als Möglichkeit für Studierende frühzeitig einem professionellen Umgang mit Theorie-Praxis-Fragen zu begegnen. Weiterhin können Organisationen, die Praktika anbieten auch von der Arbeitsleistung der als Praktikant*innen tätigen Studierenden direkt profitieren. Hierbei ist jedoch der Aufwand der Betreuung eines Praktikums, der sich für die Praktikumsorganisation stellt, ebenfalls in die Betrachtung einzubeziehen.

Felix Bittmann und Viktoria Sophie Zorn weisen auf die Perspektive der „Vertreter der Sozialkapitaltheorie [hin, A.K.D.], dass Praktika das eigene soziale Kapital erhöhen, da neu geknüpfte Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern wie Unternehmen und Instituten zum Ausbau des bestehenden sozialen Netzwerks führen“ (2021, S. 3–4). Kontakte können für Studierende dem Einstieg in die ehemalige Praktikumsorganisation nach Studienabschluss dienen oder der Vermittlung weiterer Möglichkeiten in anderen Organisationen (vgl. ebd., S. 4). Vera Wieser argumentiert jedoch, „dass die Stellensuche auf diese Art besonders effizient ist und dieses Potenzial gerade von Geistes-, Sozial- oder Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern somit unzureichend genutzt wird“ (2020, S. 18). Allerdings profitieren auch praktikums anbietende Organisationen von frühzeitigen Kontakten zu Studierenden, entweder indem Studierende als spätere Arbeitnehmer*innen dort tätig werden, als Kooperationspartner*innen oder Unterstützer*innen die Arbeit oder das Ziel der Organisation unterstützen beziehungsweise als Multiplikator*innen anderen Akteur*innen, insbesondere auch ihren Kommiliton*innen, von der Organisation berichten können. Für Österreich findet sich bereits die These, dass nicht mehr uneingeschränkt „der impliziten Annahme eines substantiellen Machtgefälles zwischen der einmündenden Generation und der etablierten Arbeitsmarktlogik, mit der diese konfrontiert ist“ (Eichmann et al. 2021, S. 63) gefolgt werden kann. Vielmehr ist das Generationenverhältnis dynamisch und ausgehend von „Befunde[n] zur demografischen Entwicklung und zum Fachkräftemangel“ (ebd.) wird die Mutmaßung aufgestellt, „qualifizierte junge Menschen könnten generell im Begriff sein, zur knappen Ressource zu werden“ (ebd.), entsprechend kommt die Frage nach der „Marktmacht jetziger und künftiger PraktikantInnen, und für die Ausgestaltung ihrer Praktika“ (ebd.) auf. Weiterhin kann darauf hingewiesen werden, dass „praktische Ausbildungsphasen bzw. die hieraus hervorgehenden Zeugnisse und Referenzen als Signale wirken [können, A.K.D.], die Arbeitgebern eine genauere Einschätzung der individuellen Fähigkeiten, Motivation und Produktivität erlauben und so die Auswahl potenzieller Arbeitskräfte erleichtern“ (Bittmann/Zorn 2021, S. 3).

Abgegrenzt davon wird – erneut im Rückgriff auf Tino Bargels Zusammenstellung der verschiedenen Betrachtungsweisen von Theorie und Praxis – auf das Konzept einer „gesellschaftskritisch-emanzipatorische[n] Praxis“ (2012, S. 44) verwiesen. Für Praktika impliziert dies, dass sie als Bildungsmöglichkeiten insbesondere für Studierende zu verstehen sind, die als gesellschaftliche Subjekte in Praktika weiteren gesellschaftlichen Kontexten begegnen können und diese für ihre eigene Entwicklung nutzen können. Darüber hinaus bieten sich auch für Praktikumsstellen Möglichkeiten durch die zunächst fremde Perspektive der Praktikant*innen Rückmeldungen und innovative Vorschläge zu ihrem Handeln zu erhalten. Dabei können die Praktikant*innen als Studierende helfen eine Perspektive einzunehmen, die die gesellschaftliche Perspektive der jeweiligen Fragen fokussieren, da sie in der Praktikumsituation Aspekten neu begegnen und diese aufgrund der nicht vorliegenden Selbstverständlichkeit hinterfragen.

Auch können Studierende im Praktikum als Wissensvermittler*innen aus dem universitären Umfeld und damit aus aktuellen Forschungsergebnissen verstanden werden. In der Befragung von Arbeitgeber*innen von Praktika hat jedoch das Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020) sagen sich diese jedoch „eher in einer eigenen Vermittlungsrolle und weniger in der Rolle der Nutzenden des mitgebrachten Wissens“ (ebd., S. 23). Diese Transferrichtung birgt insbesondere

durch das Format der Praktika noch Potential, um wissenschaftliche Erkenntnisse in praktischer Umsetzung berücksichtigen zu können.⁸ Studierende können während eines Praktikums als Transfer-Akteur*innen wirken. Denn auch anders herum können Studierende die in Praktika gemachten Erfahrungen wiederum an Hochschulen herantragen und damit auch hier gesellschaftliche und jeweils aktuelle Fragen in das Wissenschaftssystem hinein kommunizieren und damit bearbeitbar machen.

Ohnehin sind Studierende während eines Studiums mit der Differenz zwischen Studieninhalten und beruflichen Erfahrungen insofern befasst, dass „das Wissen, welches sie in ihrem Fachstudium erwerben, oft nur zu Anteilen direkt in die Berufswelt übertragen werden kann“ (ebd., S. 33). Mit der normativen Aussage „Ein universitäres Studium ist keine Berufsausbildung“ (ebd.) wird die zentrale Stellung von Wissenschaft und Forschung in universitären Studien zusammengefasst (vgl. ebd.). Die Anforderung einen Umgang mit dieser Differenz zu erlernen, stellt sich für Studierenden während eines Studiums – auch um ihre Rolle als Gesellschaftsmitglieder für sich zu reflektieren.

Die Frage der Reflexion von Studieninhalten und möglicher Anwendungen sowie deren Nutzung im Praktikum, kann „die Rückkoppelung ins Fachstudium“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 34) unterstützen sowie als Übung der Studierenden „für die Zeit des Berufseinstiegs nach dem Studium“ (ebd.) verstanden werden. Dies kann zwar unter der Prämisse der Berufsbefähigung verstanden werden, aber eben auch als Einübung einer reflektierten Haltung als spätere*r Berufstätige*r in einer Gesellschaft. Insofern zeigt sich das Praktikum für Studierende als Gelegenheit für einen „Lernprozess der Übertragung gelernter Studieninhalte auf Kontexte außerhalb der Universität“ (ebd.).

Die Perspektive richtet sich bei einer Verbindung von Studieninhalten, persönlichen Entwicklungsaspekten der Studierenden und praktischer Erprobung im Modus der Reflexion auf andere Weise auf Praktika. Bargel formuliert als Abgrenzung von einem Praxisverständnis, welches sich auf den Arbeitsmarkt ausrichtet: „Breiter und angemessener wäre es, im Praktikum eine Brücke in die Berufs- und Arbeitswelt zu sehen und es entsprechend zu konzipieren. Es hieße, den Forschungsbezug in der außeruniversitären Praxis aufzugreifen und außerdem zu klären, inwieweit dort Erkenntnisse und Innovationen der Forschung Anwendung finden“ (2012, S. 44). Er fordert den Bezug klarer auf Professionalität auszurichten: „Denn ‚Professionality‘ ist weitreichender als ‚Employability‘; Professionalität verlangt im Kern berufliche Autonomie auf wissenschaftlich-rationaler Grundlage, verbunden mit einer Orientierung am Allgemeinwohl und kultureller Allgemeinbildung; sie stellt die fachlich-wissenschaftliche Kompetenz in den Mittelpunkt und nicht die Tauglichkeit für den Arbeitsmarkt (aktuell oder zukünftig). Bezug wären die ‚freien Berufe‘ bzw. ‚academic professions‘ wie Ärzte, Anwälte, Architekten, weniger die in Konzernen angestellten Betriebswirte und Ingenieure, seien sie auch Filial- oder Projektleiter. Bezeichnend dafür ist, dass sich Professionen mit ‚Klienten‘ auseinandersetzen und nicht wie höhere Angestellte versuchen, ‚Kunden‘ (oder Aktionäre) zufriedenzustellen. Es wäre für die wissenschaftliche Aufklärung des Qualifikationsprozesses wie für die praktische Gestaltung von Praxisbezügen im Studium nützlich, diesen Disput über ‚Professionality‘ und ‚Employability‘ differenziert zu führen. Anzuzielen ist die Klärung darüber, was dem Anspruch der Hochschulen als Ort eines wissenschaftlichen Studiums und einer Berufstätigkeit auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Qualifikation entspricht“ (ebd., S. 44–45).

Jedoch ist auch auf die Differenz der universitären Aufgabe hinzuweisen, die sich unterteilen lässt in die Ausbildung einer professionellen Qualifikation und der Herstellung einer „Berufstauglichkeit für

⁸ Hierzu sei auf die Materialien hingewiesen, die – neben eines „Modells zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum“ (Buchwald 2021) – im Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ für die drei als Hauptakteur*innen beschriebenen Akteur*innen-Gruppen ausgearbeitet wurden. Hier sind auch Materialien entstanden, die sich an diejenigen Organisationen richten, die Praktika anbieten unter dem Titel: „Leitfaden Praktikum. Wie Sie das studentische Praktikum zur Win-Win-Situation gestalten können. Eine selbstentwickelte Arbeitshilfe des Projektes ‚Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung‘.“ (Career Service der HHU 2020)

den Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 45). Tino Bargel stellt abschließend dazu folgende Fragen, die die Perspektive auf die Professionalisierung als Ziel von Praktika richtet: „Was leisten Praktika im Zusammenspiel mit den Praxisbezügen im Studium dafür? Fördern sie die ‚autonome Professionalität‘ der Studierenden, tragen sie zu einem ‚kritisch-rationalen Habitus‘ bei, den ein Studium vermitteln, zumindest befördern sollte. [sic!]“ (ebd.).

Johannes Wildt stellt die Forderungen nach Praxisbezügen in der Hochschulbildung in den Zusammenhang der „Einforderung von ‚Employability‘ und ‚Citizenship‘“ (Wildt 2012, S. 261). Dies entsteht für ihn auch durch den damit verbundenen Anspruch an die Hochschulen sich als gesellschaftliche Akteur*innen zu begreifen: „Die grundlegende Argumentationsfigur der ‚Philosophie‘ dieses Prozesses liegt in der Veränderung der Bezüge zwischen Hochschule einerseits und Gesellschaft (bzw. Kultur) andererseits“ (ebd.). Die Ausrichtung an Citizenship erweitert den Bezug auf Praxis für die Hochschulen über die Orientierung an „Arbeitswelt bzw. [...] Beschäftigungssystem hinaus[...]“ (ebd., S. 274) im Sinne einer Employability hinaus, durch einen „Anspruch, in Praxisbezügen auf die Befähigung zur Teilhabe an Politik, Gesellschaft und Kultur vorzubereiten“ (ebd.). Er ordnet die unterschiedliche Betrachtung an den beiden Zielsetzungen von Employability und Citizenship anhand der Forderungen des Bologna-Prozesses ein: „Mitgedacht werden kann [...] zivilgesellschaftlich konnotiertes ‚Citizenship‘ als Kompetenzziel neben ‚Employability‘. Beide Zielsetzungen führen demnach zu einem Verständnis, das zwar die Fähigkeit zum Eintritt ins Beschäftigungssystem und zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung (‚adaptable competences‘) umschließt, aber darüber hinaus auch dazu befähigt, eigene Optionen (‚adoptable competences‘) zu verwirklichen und sich am Wandel in Beruf und Gesellschaft aktiv zu beteiligen (‚transformative competences‘)“ (ebd., S. 262). Die Funktion reicht hier über die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt hinaus und die Ermächtigung zur gesellschaftlichen Teilhabe als Bürger*in⁹ steht hier im Fokus.

Eher dem „emphatisch-idealistische[n] Verständnis von aufgeklärter Praxis und einer darauf gerichteten Bildung durch Wissenschaft“ (Bargel 2012, S. 44) zugeordnet vermögen Praktika Studierende auf ihre spätere Beruflichkeit vorzubereiten, indem sie für die spätere Praxis mit dem nötigen Wissen ausstatten. In diesem Verständnis greift jedoch die praktische Umsetzung bereits in großem Maße auf wissenschaftliches Wissen zurück. Insofern müssen Studierende befähigt werden an diese Maßgabe anzuschließen, indem sie auf dem neusten Wissensstand sind und ebenso befähigt werden auf wissenschaftliche Aussagen auch während ihres professionellen Handelns angemessen zurückgreifen zu können. Forschung wird in dieser Perspektive als „die beste grundlagen- oder anwendungsorientierte Praxis selbst“ (ebd., S. 42) verstanden, die „nicht nur jene [qualifiziert, A.K.D.], die später an der Hochschule oder im Beruf produktiv forschend tätig sein wollen, sondern ebenso jene, die in ihrer anspruchsvollen späteren Tätigkeit mit Forschung mehr oder weniger rezeptiv umgehen müssen, als Lehrer, Arzt, Projektleiter oder in der Administration“ (ebd., S. 42–43). Hier wird jedoch Bildung klar mit Wissenschaftsbezug assoziiert, diese ist jedoch nicht auf Berufsbefähigung ausgerichtet, vielmehr beruht wiederum die praktische Umsetzung bereits wesentlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Bargel charakterisiert diese Vorstellung jedoch bereits als idealistisch. Praktika sind in diesem Zuge auch ein Einblick in die wissenschaftlich durchgezogene Praxis. Im Diskurs zu Praktika ist diese Perspektive nicht prägend.

Praktika sind auf gesellschaftlicher Ebene verbunden mit dem Verhältnis von Forschung und praktischer Tätigkeit und werden insofern auch anhand von Konzepten begründet, die auch für die Begründung von universitärer Bildung grundlegend ist. Vornehmlich zeigt sich hier der Unterschied zwischen drei Perspektiven, die im Anschluss an Tino Bargel (2012) vorgestellt wurden. Eine Perspektive fokussiert auf den Arbeitsmarkt und versteht Praktika entsprechend als Teil der – funktionalistischen – Herstellung von Employability als Berufsbefähigung. Hier ist auch von einem Gefälle auszugehen, welches Studierende als noch nicht fertige Berufstätige versteht. Eine weitere Perspektive fokussiert auf

⁹ Vergleiche dazu kritische Positionen zum Citizenship-Verständnis bei Isin 2021, der darlegt, dass „Citizenship [...] ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation“ (Isin 2021, S. 7) kennzeichnet.

Professionalität, die auf Reflexivität und Autonomie aufbaut und mit kritischem Potential für die Gesellschaft verbunden ist. Dazu kann auch die Zielmaßgabe von Citizenship für Hochschulbildung genannt werden. Die weitere Perspektive, die beinhaltet, dass Praxis bereits grundlegend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert und von diesen durchdrungen ist, kann für die Betrachtung von Praktika vernachlässigt werden. Im Diskurs um Praktika ist diese Perspektive nicht bestimmend.

Alle Perspektiven jedoch sehen Praktika als ein Element von Praxiselementen während universitärer Studiengänge, die begründet sind über die Funktion universitärer Bildung für die Gesellschaft.

Gesellschaftlich ist auch die Frage bedeutsam, ob Tätigkeiten während eines Praktikums entlohnt werden. Häufig „sind Praktika [...] unbezahlt, was für Studierende ohne eigenes Einkommen oder bei fehlender finanzieller Unterstützung problematisch sein kann“ (Bittmann 2018, S. 82).

2.2.2 Didaktische Implikationen von Praktika

Praktika enthalten neben gesellschaftlichen auch didaktische Aspekte, die sich in der Konzeption von Studiengängen sowie in der Konzeption hochschulischer Lern- und Beratungssettings zeigen. Auch am Durchführungsort des Praktikums, im jeweiligen betrieblichen beziehungsweise organisationalen Kontext in dem ein Praktikum stattfindet, wird dieses gestaltet. Sofern diese Gestaltung absichtsvoll auf Lern- und Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, findet auch hier – bewusst oder unbewusst – eine didaktische Gestaltung des Praktikums als Bildungsformat statt. Als didaktische Herausforderung und Potenzial von studienintegrierten Praktika wird eine Wechselwirkung zwischen der Bezugnahme auf das theoriegeleitete „universitäre Anspruchsniveau des Lehr-Lernprozesses“ (Weil/Eugster 2012, S. 185) und der Verankerung in Handlungserfahrung während Situationen im Praktikum konstatiert (vgl. Weil/Eugster 2012, S. 185).

Zunächst werden in diesem Kapitel didaktische Implikationen von Praktika beschrieben, die sich für Universitäten und bei der Planung und Gestaltung von Studiengängen sowie universitären Lernsettings stellen. Folgend werden auch die praktischen Umsetzungsorte der Praktika als didaktisch gestaltbare Settings beschrieben. Abschließend werden Gedanken zur Relevanz einer – gegebenenfalls sogar didaktisch bedachten – Relationierung dieser beiden Umgebungen in denen sich Praktika realisieren, dargelegt.

Praktika stehen als „ein spezielles Lehrformat“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 6) innerhalb des Studiums „neben Forschungs- und Praxisprojekten (Forschendes Lernen, Service Learning u. a.), Projektstudien bzw. Projektstudium und berufsorientierenden Angeboten (Berufsfeldvorstellung und -erkundung, Einbeziehung von Alumni, Praxisvertreter, Kooperation mit externen Partnern usw.)“ (ebd.). Eine Tätigkeit als Tutor*in im Studium kann als Praktikumsmöglichkeit eingeordnet werden (vgl. Wieser 2020) und auch Tätigkeiten als studentische Hilfskraft können als Formen von Praxisbezügen im Studium verstanden werden (vgl. Bargel 2012, S. 38). In dieser Arbeit werden die berufsorientierenden weiteren Angebote sowie Tutor*innen- oder Hilfskraft-Tätigkeiten wie auch weitere Formen von Praktika wie Laborpraktika, Referendariat und Praxissemester nicht explizit in den Blick genommen, wengleich teilweise in einem Atemzug von diesen weiteren Formen von Praxisbezügen während einer (hoch-)schulischen (Aus-)Bildung gesprochen wird. Praktika reihen sich ein als eine Form¹⁰ neben diversen weiteren universitären Lehr- und Lernformen, die in unterschiedlichem Maße

¹⁰ Hier sei ergänzend hingewiesen auf differierende „Praktikumsspezifika“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 67), anhand des Grad der Einbindung von Praktika in ein Studium. So werden beispielsweise vier Typen differenziert, die von einem freiwilligen Praktikum neben einem Studium, über ein verpflichtendes, aber vom Studium separiertes Praktikum zum curricular eingebundenen Pflichtpraktikum und einem Praktikum, welches zusätzlich „inhaltlich mit dem Studium verknüpft“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 68) ist, reichen (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 67–68).

Praxisbezüge aufweisen. Sie werden in der Regel dem Anwendungsbezug und dem Praxisbezug zugeordnet (vgl. beispielsweise Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 7). Forschungs- und Praxisprojekte finden zum Teil auch während Praktika statt.

Praktika können mit didaktischem Blick betrachtet werden oder sogar anhand didaktischer Überlegungen moduliert werden. Möglichkeiten, die didaktische Unterstützung universitärer Praktika noch zu erweitern, werden jedoch an vielen Stellen konstatiert (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016; Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf/Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2020; Weil/Eugster 2012). Insofern als „**Praktika [...] eine besondere Form des Theorie-Praxis-Verhältnisses ein Qualitätsmerkmal des gesamten Studiums darstellen**“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 65, Herv. im O.) und „obligatorische Praktika mittlerweile **Bestandteil in etwa drei von vier Studiengängen** sind“ (ebd., S. 11, Herv. im O.), bedarf es auch einer hochschuldidaktischen Beachtung. Zumal „Praxisbezüge [...] – ebenso wie Forschungsbezüge – wesentliche Elemente der Hochschulbildung“ (ebd., S. 66) sind.

Als didaktische Frage innerhalb von universitären Studiengängen stellen Praktika entsprechend ein hochschuldidaktisches Element dar (vgl. dazu u.a. Wildt 2012, S. 268–270). Als solches können Praktika jedoch erst dann beschrieben werden, wenn sie nicht als ergänzendes Lernsetting lediglich dem universitären Lernkontext hinzu addiert werden, sondern bewusst in didaktische Gestaltung eingebunden sind: Von einem hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangement kann in diesem Sinne deshalb erst gesprochen werden, wenn das Praktikum Anleitung und Reflexion erfährt“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 66). Dabei kann neben dem formalen auch das informelle Lernen im Praktikum beachtet werden, welches „stets durch viele verschiedene Akteure und Gegebenheiten beeinflusst“ (ebd.) ist. Lernprozesse können sowohl von didaktisch agierenden Lehrenden oder Organisationen sowie von Studierenden als Lernende gelenkt werden (vgl. Weil/Eugster 2012, S. 178–181).

Mit Praktika werden verschiedenste Ziele und Funktionen verbunden, beispielsweise „Selbstvergewisserung über den Berufswunsch, Erkundung und Orientierung im Berufsfeld, Anwendung des Gelernten und Erprobung der eigenen Kompetenzen, spezifischer Kompetenzzuwachs oder Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 8), aber auch „das wissenschaftliche Arbeiten an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig zu machen“ (ebd., S. 66).

Für Universitäten sind damit didaktische Aufgaben verbunden, die auch die Anregung zur Eigenleistung der Studierenden beinhalten: „Angesichts der großen Varianz der Rolle der Praktika im Studium sollten Hochschulen, Fächer und Studiengänge eine eigene Strategie zu Praktika erarbeiten. Dazu gehört, das Verhältnis von Studium und Praktikum genauer zu beschreiben und klar zu kommunizieren. Ausgangspunkt einer Strategie zur Etablierung von Praktika im Studiengang ist die jeweilige Begriffsklärung von ‚Praxis‘ und dessen Verhältnis zu ‚Theorie‘ sowie zu erwerbende Kompetenzen während des Praktikums. Für jeden Studiengang sollte dargelegt werden, wie die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden entwickelt wird und welche Praktika mit welchem Ziel in den Studiengang integriert sind. Eine solche Klärung – zum Beispiel in entsprechenden Ordnungen – trägt zu einer Schärfung der Funktion der Praktika bei und bietet den Praktikantinnen und Praktikanten eine Klarheit zu den Praktika sowie den Lehrenden in den Hochschulen und den Verantwortlichen in den Praktikaorten eine Grundlage für die Einführung, Begleitung und Reflexion der Praktika“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 95). Universitäten und Hochschulen stellt sich darüber hinaus die doppelte Herausforderung beziehungsweise „den schwierigen Spagat zwischen der Ausbildung einer kleineren Gruppe von Studierenden zur Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Vorbereitung einer größeren Gruppe auf die Berufspraxis zu meistern“ (Schubarth et al. 2012, S. 50).

Die Abwägung, welches Verständnis des Verhältnisses von Praxis und Theorie jeweils grundgelegt ist, ist eine wesentliche Maßgabe, die sich in die jeweilige didaktische Konzeption der Praktika durchschlagen kann¹¹. Dies kann auch eingeordnet in Gedanken zur Hochschulentwicklung geschehen, auch „Schnittstellen zu Qualitätskonzepten“ (Wildt 2012, S. 267) werden benannt: „Das gilt [...] auf der Ebene strategischen Managements somit für die Aufgabe, die Beziehung zwischen Hochschule und ihrer Umwelt zu gestalten. Daraus ergibt sich der Innovationsbedarf im Hinblick auf Kultur, Struktur und Organisation“ (ebd.). Unterschiede bestehen hinsichtlich der „Verankerung von Praktika im Studium“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 67) zwischen verschiedenen Hochschultypen, wobei eine Differenz zwischen Hochschulen und Universitäten beschrieben wird (vgl. ebd.). Abseits von dieser Betrachtung bestehen Steuerungs- und Gestaltungsoptionen für einzelne Universitäten, denn „[d]ie Herausforderung, Praxisbezug zu etablieren und zu gestalten, betrifft im Kern die Qualität von Lehre und Studium“ (Wildt 2012, S. 264). Dabei kann Gestaltung sich auch anhand der Betrachtung des „**Student Life Cycle**“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 63, Herv. im O.) auf verschiedene Phasen vor, während und nach eines Studiums beziehen.

Dazu ist auch ein „ein genauerer Blick auf die Grenzlinien zwischen den klassischen und den weniger typischen Lernorten und –gefäßen im Universitätsstudium“ (Weil/Eugster 2012, S. 178) zu richten. Praktika spielen mit dem Ziel der Berufsbefähigung eine wesentliche Rolle in Akkreditierungsverfahren für Studiengänge (vgl. Wieser 2020, S. 1; Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 25; Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 21). Wenn Praktika in der Planung von Curricula für Studiengänge einbezogen werden, „stellt sich durchaus die Frage nach der Funktion und Einbettung des dort intendierten Lehr-Lernprozesses in das Studium“ (Weil/Eugster 2012, S. 177). Die Einbettung von Praktika in das Studium ist auch bestimmt „durch die zeitliche Platzierung im Studium und die Dauer des Praktikums“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 8), die zusammenhängen mit dem „angestrebte[n] Anspruchsniveau sowie [...] Lernziele[n]“ (ebd.), die für das Praktikum vorgesehen sind. Studienintegrierte Praktika sollen „eine reflexive Haltung bei den Studierenden wecken und sie dazu anleiten [...], die identifizierten Handlungsprobleme der Berufspraxis [...] in das Studium einzubinden und mittels wissenschaftlich-analytischer Verfahren zu bearbeiten. Damit liegt der Referenzpunkt des Praktikums für die Hochschule ganz klar im Studium: Es ist ein spezifisches Lernsetting, in dem bestimmte didaktische Prinzipien, z. B. das Lernen am Modell oder das Lernen durch Assistieren vorherrschen“ (Egloff 2011, S. 214).

Studiengangsgestaltung kann auch beinhalten, „dass die Curriculums- und Modulplanung definiert, welche Komponenten im Praktikumsmodul formal erworben werden sollen und welche informell erworbenen Kompetenzen einbezogen werden können. Ebenso wichtig sind die Verbindungsmöglichkeiten der informellen und formellen Lernprozesse – beispielsweise durch Reflexion – ohne eine prinzipielle Formalisierung und Reglementierung der Lehr-Lernprozesse zu stark zu betonen“ (Weil/Eugster 2012, S. 180-181). Auch für die Erziehungswissenschaft resümiert Iris Männle, dass Curricula als Rahmenbedingungen hinsichtlich Praktika gestaltet werden sollten, denn „ein deutliches Professionalisierungsproblem zeichnet sich in den Curricula ohne Praktikumsbegleitung ab, in denen ‚Wissen‘ und ‚Können‘ nicht systematisch aufeinander bezogen werden. Wenn Studierende diese zur Professionalisierung notwendigen Reflexionen nicht autodidaktisch erarbeiten, dann werden sie dazu auch nicht angeregt oder unterstützt: *fehlende universitäre Unterstützung behindert Professionalisierungsprozesse*“ (Männle 2018, S. 210, Herv. im O.). Auch sieht sie in der „Ermöglichung studentischer Lern- und Professionalisierungsprozesse auch eine organisationale Aufgabe“ (ebd.), die aber bisher – angesichts von individuellen Professionalisierungstypen von Studierenden, die Egloff (2018) ausgearbeitet hat – Spielräume für die Gestaltung ungenutzt lässt (vgl. Männle 2018, S. 210). Als „*Empfehlungen zum*

¹¹ Vergleiche eine Gegenüberstellung möglicher Verhältnisse anhand von „drei *Theorie-Praxis-Modelle[n]*“ (Schubarth et al. 2012, S. 52, Herv. im O.), „Diplom-Modell“ (ebd.), „Fachhochschul-Modell“ (ebd.), „Seminarmodell“ (ebd.) und den Verweis auf „differenziertere[n] *Theorie-Praxis-Modelle[n]*“ (ebd.) bei Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (2012, S. 52).

Praktikum und Studium" (ebd., Herv. im O.) formuliert sie daraufhin, die Konzeption von „*Studium und Praktikum als Orte mit Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten*" (ebd., Herv. im O.) auszurichten sowie die Entwicklung von „*Qualitätsstandards für pädagogische Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen*" (ebd., S. 211, Herv. im O.), das Angebot von „*Seminare[n] zur Reflexion von Praxis(-erfahrungen)*" (ebd., Herv. im O.) und die Thematisierung von „*Professionalisierungsverständnisse[n], pädagogische[m] Habitus und ethische[n] Grundfragen im Studium*" (ebd., Herv. im O.) zu fokussieren.

Die curriculare Einbindung von Praktika sowie deren Ausgestaltung fordert dann auch hochschuldidaktische Überlegungen zu Lehr-Lern-Prozessen ein, die auch als bedachte Choreographie, beziehungsweise als aufeinander abgestimmte Handlungsschritte formuliert werden können: „Eine Reflexion bezüglich der Verzahnung der Lernprozesse in Studium und Praktikum fordert diesbezüglich eine für die Lernenden wie auch für die Curriculumsverantwortlichen des Studiums und die Betreuenden im Praktikum anspruchsvolle Kaskade von Handlungsschritten ein. Lernwirksames Lernen in der Praxis muss wohl bedacht choreografiert werden, um den ‚Lernort Praktikum‘ für das Studium wirklich nutzbar zu machen, ohne ihn zusätzlich zu formalisieren. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, wie informelle Lernprozesse aus dem Praktikum gewinnbringend in den formalisierten Lernstrang eines Studienverlaufs integriert werden können, auch wenn die Handlungslogiken der beiden Lernorte zuweilen sehr unterschiedlich sind. Hochschuldidaktische Forschung und daraus abgeleitete Dienstleistungen könnten sich künftig verstärkt solchen Aspekten und deren Zusammenwirken widmen" (Weil/Eugster 2012, S. 186). Die Konzeption des Praktikums im gesamten Studiengang und –verlauf sowie die Anregung zu eigenen Reflexionen der Studierenden, die von gezielter Beratung zu Praktika an der Universität gerahmt werden kann, sind als hochschuldidaktische Wege zu kennzeichnen, die Studierenden helfen können Zusammenhänge zwischen den beiden Lernorten herzustellen. Bezogen auf das Ziel des Lerntransfers geraten dabei explizit auch inhaltliche Fachfragen in den Fokus dieser Bemühungen: „Die Erfahrungen in der Career-Service-Arbeit zeigen, dass Fachstudium und Praktikum inhaltlich oft unverbunden nebeneinander stehen und es häufig dem Zufall bzw. allein den Studierenden überlassen ist, Verknüpfungen herzustellen. Eine stärkere inhaltliche Verbindung zwischen Fachstudium und Praktikum kann jedoch zur Qualitätssteigerung sowohl des Studiums als auch des Praktikums beitragen" (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 3).

Angesichts eines beschriebenen „Wandel[s] der Lernkultur" (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 9) auf Grundlage der Debatte um die Fokussierung von Kompetenzen in Lehr- und Lernkontexten, wird für Praktika auf die Bedeutsamkeit der „Lernenden und die Ausgestaltung der Lernumwelten" (ebd.) hingewiesen. Möglichkeiten von „interaktiven Formaten wie problem- und projektorientiertem Lernen, Forschendes Lernen und Service Learning" (ebd.) können auch in didaktische Entwürfe von Praktika einbezogen werden. Dabei sind didaktische Überlegungen anzustellen, die die extern gemachten Erfahrungen an Lernanlässe des Studiums anbinden und dadurch Studierende dazu animieren, sich mit den Zusammenhängen zwischen Fachinhalten und eigenem Erleben während des Praktikums zu beschäftigen. Auch Erkenntnisse zur Anforderung einer curricularen Offenheit der Praktikumskonzeption angesichts verschiedener Typen der individuellen Professionalisierung von Studierenden durch ein Praktikum sind zu beachten (vgl. dazu die Ergebnisse zu vier Professionalisierungstypen für Praktika während eines Studiums der Erziehungswissenschaft von Männle 2013).

Die universitäre Betreuung von Studierenden zum Praktikum wird disziplinübergreifend als verbesserungsbedürftig gekennzeichnet und universitäre Angebote für Unterstützung der Lern-, Reflexions- und Verknüpfungsprozesse der Studierenden vor, während und nach einem Praktikum werden entsprechend gefordert (allgemein vgl. dazu Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 15; für die Erziehungswissenschaft vgl. Wieser 2020, S. 13). Dabei wird auf ein breites Spektrum möglicher Lehr-, Lern- und Unterstützungskonzeptionen verwiesen: „Der Schwerpunkt soll [...] auf Konzepte der Hochschuldidaktik zur

Gestaltung von Praxisbezügen gelegt werden, in denen das wissenschaftliche Lernen mit dem Handeln in hochschulexterner Praxis verknüpft wird. Die Konzepte eines solchen hochschuldidaktisch gestalteten Praxisbezuges lassen sich in einem Repertoire unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten sortieren, die unter Einschluss didaktischer Gestaltungsoptionen in ihrer Komplexität aufeinander aufbauen" (Wildt 2012, S. 275). Didaktische Setzungen für Praktika bergen jedoch die Gefahr, „das Praktikum seitens des Studiums zu sehr zu formalisieren" (Weil/Eugster 2012, S. 179).

Für eine verstärkte Unterstützung des Praktikums als Bestandteil eines Studiums bedarf es auf Seiten der Universitäten und Hochschulen auch personeller Kapazitäten, um diese leisten zu können. Zumindest wird das Vorkommen eingeschränkter Lehrkonzepte für studienintegrierte Praktika mit „geringen personellen Ressourcen" (Schmidt 2000, S. 188) von Hochschulen erklärt (vgl. ebd.) und das Erreichen des Zieles einer „Erhöhung von Beschäftigungsbefähigung" (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 7) in einem Studium durch Praktika an deren Betreuung geknüpft (vgl. ebd.). Dazu nötig scheinen – ergänzend zu einer Anbindung von Praktika an Lehrveranstaltungs-Settings – „qualitative Beratungsangebote zum Praktikum" (Männle 2018, S. 211).

Hochschulen werden auch konfrontiert mit dem Wunsch danach, dass sie eine vermittelnde Funktion zwischen Organisationen wie Unternehmen, die als Praktikumsstellen fungieren (können) und Studierenden einnehmen sollten. Dabei ist auch an Unterstützung bei der Suche eines Praktikumsplatzes zu denken, wobei offen ist „bei welchen Akteuren welche Verantwortung liegt" (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 15). In diesem Zuge wird auch auf die Abwägung zwischen einer Förderung und Forderung einer „Eigenverantwortung von Studierenden" (ebd.) hingewiesen, da sich zeigt, dass „unterschiedliche Erwartungen – von der konkreten Vermittlung eines Praktikumsplatzes bis zur Vermittlung von Suchstrategien und Recherchemöglichkeiten – und Verantwortungszuweisungen von u. a. Studierenden, der Hochschule, Fachbereiche, *Career Services* etc." (ebd., Herv. im O.) bestehen.

Hochschulen sind darüber hinaus gefordert Informationen zu Praktika für Studierende und potentielle Praktikumsseinrichtungen bereit zu stellen. Auch Kontakt- und Beratungsmöglichkeiten zu daraus entstehenden Fragen werden gegebenenfalls nötig. Im Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz resümieren Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht dazu, dass die Hochschul-Homepage geeignet ist über Praktika fachübergreifend zu informieren, wobei sie jedoch kritisieren, dass die Informationen dort nicht transparent, ohne Kenntnis von Strukturen von Hochschulen auffindbar sind (vgl. ebd., S. 61-62).

Dabei kommt jedoch die differenzierte Betrachtung der „scheinbar einfachen Begriffe Praxis und Praktika" (ebd., S. 66) sowie deren Umsetzung in den verschiedenen Disziplinen und der verschiedenen Akteur*innen der Hochschulpolitik ebenfalls zum Tragen (vgl. ebd.). Diese Uneindeutigkeit führt für Studierende – wie vermutlich auch für Praktikumsgeber*innen – zu einer mangelnden Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der „Bedeutung sowie [für, A.K.D.] das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. die Funktion des Studiums allgemein" (ebd.). Die Erarbeitung einer „**[e]igene[n] Praktika-Strategie**" (ebd., S. 71, Herv. im O.) auf den Ebenen von „Hochschulen, Fächer[n] und Studiengänge[n]" (ebd.) wird mit der Begründung eines Potentials hinsichtlich der Transparenz für Funktionen des Praktikums angeführt: „Eine solche Klärung – zum Beispiel in entsprechenden Ordnungen – trägt zu einer Schärfung der Funktion der Praktika bei und bietet den Praktikanten eine Klarheit zu den Praktika sowie den Lehrenden in den Hochschulen und den Verantwortlichen in den Praktikaorten eine Grundlage für die Einführung, Begleitung und Reflexion der Praktika" (ebd.).

Die Reflexion der Praktika kann mit einer Leistungsüberprüfung verbunden werden, die der modularen Strukturierung von Bachelor- und Master-Studiengängen entspricht. Durch die Anbindung an eine Prüfungsleistung während des Studiums erfährt das Praktikum und die nachträgliche fachwissenschaftliche Betrachtung der eigenen Erfahrungen curriculare Berücksichtigung. Dabei ist jedoch

daran zu denken, dass eine Bewertung durch Lehrende, die auch mit einer Notenvergabe¹² verbunden sein kann, das Nachdenken von Studierenden über ihr Praktikum – auf verschiedene Weisen – beeinflussen könnte. Die Einbindung des Praktikums in curriculare Strukturen kann aber eben auch für die Studierenden als Aufwertung dieses Formats im Studienverlauf interpretiert werden (vgl. Männle 2018, S. 208–209).

Praktika werden mit der Prüfungsform des Praktikumsberichts in Studiengänge eingebunden, auch Präsentationen zu den gemachten Erfahrungen sind möglich (vgl. Weil/Eugster 2012, S. 183). Mündliche Vorstellung oder schriftliche Darlegung erfordern „eine Art Rückübersetzung der praktisch erlebten Handlungsvollzüge in die Stoffzusammenhänge des Studienverlaufs“ (ebd.). Durch solche curricular eingebundenen Anforderungen werden die Studierenden angeregt sich mit „der Tätigkeitslogik am Arbeitsplatz und der Lehr-Lernlogik des Studiums“ (ebd.) zu befassen. Die Funktion einer – gleich ob mit oder ohne Notengebung verbundenen – bewerteten Darstellung kann also nicht nur in einer Leistungsüberprüfung gesehen werden, sondern auch in der Anforderung einer individuellen Durchdringung von Funktionen eines Praktikums für die eigene Professionalisierung und Berufsbiographie. Dies kann auch den Ausgangspunkt für Studierende bieten, um sich mit dem Verhältnis von empirischem Wissen und praktischen Anforderungen auseinanderzusetzen. Der Praktikumsbericht bietet durch den „Modus des Schreibens“ (Egloff 2011, S. 215) für Studierende die Möglichkeiten der Auseinandersetzung „mit ihren Erfahrungen und der Rückbindung an theoretisches Wissen“ (ebd.).

Die Ausführungen zu didaktischen Fragen von Praktika betrafen bisher Anforderungen an Hochschulen als Organisationen oder an Konzeptionen von Studiengang-Curricula. Nun sollen Lehrende ebenfalls als hochschuldidaktische Akteur*innen vorgestellt werden. Lehrende treten dabei als Handelnde in Lehrveranstaltungen und Beratungssituationen Studierenden gegenüber und werden dabei mit deren Perspektive auf Praktika direkt konfrontiert. Eigene berufliche, disziplinäre und hochschuldidaktische Überzeugungen und Erfahrungen beeinflussen Lehrende bei der Ausgestaltung ihrer didaktischen Beteiligung an Praktika der Studierenden. Gleichzeitig sind sie jedoch als Organisationsmitglieder der Universität auch beauftragt Praktika im Sinne des Gesamtzusammenhangs des jeweiligen Hochschul- und Studiengangskonzepts darzustellen, sowie den dort verankerten didaktischen Zielsetzungen zu folgen. Weiterhin sind sie als Lehrende didaktisch Handelnde insofern, als sie diese Aspekte für die jeweiligen Kontexte bewerten, auswählen und für Beratungs- oder Lehr-Lernsettings aufbereiten. Ihnen obliegt dabei Verantwortung zwischen individuellen, didaktischen und organisationalen Zielen zu vermitteln sowie auch organisatorische Aspekte der Praktikumsgestaltung in ihre didaktischen Planungen einzubeziehen. Diese Verantwortung der Lehrenden steht jedoch neben der Eigenverantwortung der Studierenden, für sich Antworten zu jeweils möglicherweise wahrgenommenen Differenzen in den Zielsetzungen zu finden.

Die didaktische Anbindung von Praktika an vor- beziehungsweise nachbereitende Lehrveranstaltungen oder implizit an fachwissenschaftliche Lehr- und Lernsettings lässt Lehrenden an Universitäten didaktische Möglichkeiten abseits von „(curriculare[r]) Einbindung und Betreuung der Praktika auf eher formal-organisatorischer Ebene“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 16). Lehrende können über didaktische Settings Studierende unterstützen, eigene Verbindungen zwischen den Studieninhalten und den Praktikumserfahrungen für sich zu erkennen. Vera Wieser argumentiert (für erziehungswissenschaftliche Studiengänge) für die Fokussierung auf „eine autonomieunterstützende Gestaltung der begleitenden Lehrveranstaltung“ (Wieser 2020, S. 177) sowie für Rückmeldungen zu Lernergebnissen an Studierende durch Lehrende (vgl. ebd.).

¹² Ein Plädoyer für die Abschaffung einer Benotung des Praktikumsberichts findet sich bei Benjamin Apostolow, Melanie Wippermann und Friederike Schulze-Reichelt mit der Begründung, dass „es schwerpunktmäßig um die eigene Berufsorientierung und persönliche Reflexion der Praxiserfahrungen gehen sollte, und nicht um die Anwendung und Umsetzung der Fallanalyse als Methode“ (2017, S. 119).

Im Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020) wird der Annahme gefolgt, „dass Lehrende einen aktiven Beitrag zur Transferleistung von Studierenden zwischen Theorie und Praxis leisten können“ (ebd., S. 16). Im Projekt wurden auch Materialien für die Zielgruppe der Lehrenden sowie der mitgestaltenden und beratenden Career-Services der Hochschulen erstellt, die Methoden aufzeigen, um Lehrveranstaltungen und Beratungen zu Praktika transferförderlich durchzuführen (vgl. dazu für Beratungsgespräche zum Praktikum und zu praktikumsgestaltenden transferförderlichen Möglichkeiten für Lehrende die beiden Leitfäden des Career Service der WWU Münster 2020^a und 2020^b). Die Materialien basieren auf empirischen Untersuchungen zur Perspektive von Beratern und Lehrenden an Universitäten. Die Ausrichtung der hier ausgearbeiteten didaktischen Perspektive orientiert sich jedoch maßgeblich daran, die Potentiale von Praktika für Transfer als Vermittlung zwischen Studieninhalten und Praktikumskontexten aufzuzeigen: „Das Projekt stellte das Thema Transfer – die intensivere Einbeziehung des Fachwissens von Studierenden in Aufgaben im Praktikum – ins Zentrum seiner Arbeit“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 3). Im Projekt wurde weiterhin ein „Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum“ (ebd., S. 35, Herv. im O.) anhand der Projekterfahrungen in Verbindung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen entwickelt. Das Modell¹³ fügt „29 Einflussfaktoren, die sich jeweils auf eine der drei Zielgruppen – Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*innen – beziehen“ (ebd.) zusammen, um an Universitäten nutzbar gemacht zu werden durch „Universitätsangehörige, die explizit oder implizit mit dem studentischen Praktikum betraut sind: Mitarbeitende in Career Services, in Praktikumsbüros, in der Studiengangsentwicklung usw.“ (ebd.) wie auch „Hochschulmitarbeiter*innen wie Lehrende, Praktikumsbeauftragte [...], die das Thema Transfer von Fachinhalten in studentische Praktika in ihre eigene Arbeit integrieren möchten“ (ebd., S. 6). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass – obgleich wesentlich – die Orientierung am Transfer von Studieninhalten in Praktikumsituationen hinein nicht die einzig mögliche didaktische Zielsetzung für Praktika innerhalb eines Studiums darstellt. Die Anstrengungen des Projekts diesen Fokus didaktisch aufzuarbeiten, um „das studentische Praktikum durch die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu einem qualitätsgesicherten Lehr-Lern-Instrument zu machen“ (Buchwald 2021, S. 9), scheint vor allem auch durch den Einbezug verschiedener individueller wie organisationaler Akteur*innen-Gruppen bedeutsam.

Weiterhin erstrecken sich didaktische Implikationen von Praktika auf ein didaktisches Arrangement am Praktikumsort. Der Streifzug in einen Praktikumskontext, der aus dem geregelten Studiumskontext herausführt, beinhaltet weiterhin Verbindungen zum Studium: Praktika „versetzen die Studierenden vorübergehend in die berufliche Praxis und dienen dazu, Kompetenzen zu vermitteln, die in Lehrveranstaltungen nicht oder in nicht ausreichendem Maße erworben werden können. Somit sind Praktika eine Studienform, die im zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium steht, einschließlich der damit verbundenen Kompetenzziele und Qualitätserfordernisse“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 8). Wenn die Erlangung von Kompetenzen mit Praktika verbunden wird und aus Sicht der universitären, curricularen Verankerung oder Anbindung von Praktika Erwartungen an deren Qualität besteht, ist eine didaktische Grundlegung für dieses Lernsetting innerhalb eines Studiums grundlegend. Das Praktikumssetting reicht damit jedoch über Gestaltungsmög-

¹³ Das Modell lässt sich interaktiv sortieren, wobei verschiedene Strukturierungen eingebunden wurden: „Die Einflussfaktoren sind vier thematischen Clustern zugeordnet. Die Cluster ‚Voraussetzungen schaffen‘, ‚Lern- und Transfermotivation fördern‘, ‚Ownership stärken‘ und ‚Lerneffekte festigen‘ bündeln die aus dem Projekt generierten Einflussfaktoren thematisch und strukturieren so das Modell inhaltlich. Durch die ins Modell integrierte Übersichtsseite ist auch eine Sortierung nach Zielgruppen und nach Praktikumsphasen (vor, während, nach dem Praktikum) möglich“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 35). Das Modell ist online als interaktive Darstellung abrufbar (vgl. dazu Zentrale Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre der Leibniz Universität Hannover 2020).

lichkeiten der Hochschulen hinaus und fordert vielmehr die Organisationen, die Praktika in ihre Abläufe integrieren, didaktisch heraus. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass nicht jedes Praktikum in einem Rahmen abläuft, welcher didaktisch konzipiert ist. Jedoch wird der These gefolgt, dass – in Praktika, die auch von der Praktikumsstelle als Lerngelegenheit verstanden werden – zumindest implizit didaktische Überlegungen zur Durchführung der Praktikumszeit bestehen. Praktika, in denen Studierende jedoch lediglich zur Kompensation von fehlenden personellen Ressourcen genutzt werden, könnten jedoch auch gänzlich ohne Erwägungen zu intendierten Lernprozessen ablaufen. Die Besonderheit von Praktika ist der kurzzeitige Austritt aus der Bildungsinstitution Universität in eine andere Organisation, deren Hauptzweck (zumindest für den hier fokussierten Praktikumskontext) nicht die (Aus-)Bildung der studierenden Person während des Praktikums ist. Das Lernformat des Praktikums ist vielmehr eingelagert in organisationale Prozesse: „Praktika sollen jungen Menschen – insbesondere Schüler und Schülerinnen, Studierenden und Absolventen einer Ausbildung – praktische Kenntnisse und Erfahrungen sowie die damit verbundenen Anwendungskompetenzen vermitteln, und zwar dort, wo die Arbeit anfällt, wo reale Ergebnisse sichtbar werden und in betrieblicher oder behördlicher Zusammenarbeit entstehen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 6).

Diese Kombination des Praktikums als einer Bildungsphase mit realen beruflichen Handlungsabläufen in gesellschaftlich eingebetteten Organisationen bedingt Praktika. Die Anbindung an eine Praktikumsstelle kennzeichnen Praktika und setzen ein jeweiliges Verständnis dieser Arbeitsform im institutionellen Kontext voraus: „Erst wenn ein institutioneller Rahmen hinzukommt, der die Rolle einer Praktikantin oder eines Praktikanten definiert, wird aus der Praxis ein Praktikum. Ohne weiteres ist das Praktikum selbst jedoch keine geregelte Lernsituation, die als hochschuldidaktisches Arrangement bezeichnet werden könnte“ (Wildt 2012, S. 275). Der einfache Vollzug von Tätigkeiten als „das einfache ‚learning by doing‘“ (ebd.) lässt sich von Praktika abgrenzen, die didaktisch arrangiert und entsprechend angeleitet sind. Eine didaktische Herangehensweise setzt eine strukturierte Organisation und absichtsvolle Gestaltung der Praktikumszeit auch im Vollzug des Praktikums durch die dortigen Berufstätigen voraus. Diese kann gestaltet sein in „Form der Anleitung oder Instruktion“ (ebd.) und sich hinsichtlich der Formen unterscheiden: „Häufig wird diese Praktikumsgestaltung in Kombination mit Instruktion nach Modellen der Lehrlingsausbildung organisiert. Dies kann von einfachen Formen der Unterweisung über Modelllernen bis hin zur gezielten Übernahme einzelner Aufgaben und selbstständiger Handlungsmuster im Sinne des ‚cognitive apprenticeship‘ gestaltet werden“ (ebd.). Der Praktikumsverlauf kann sich hinsichtlich verschiedener weiterer didaktischer Strukturierung unterscheiden. Als Merkmale für die Qualität eines Praktikums werden beispielsweise „eine Einarbeitung, die Betreuung bzw. eine Ansprechperson, Feedbackgespräche zur Reflexion, die Einbindung in das Arbeitsteam“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 29) aufgezählt. Allerdings kann ein Praktikum auch ohne solche prozessbegleitende Strukturierung ablaufen, wie eine Freitext-Beschreibung in einer schriftlichen Befragung von Arbeitgebenden illustriert: „„Sie werden begrüßt und erhalten Arbeit. Ansonsten müssen sie selbstständig arbeiten““ (ebd.).

Im Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ (ebd.) wurde auch die Perspektive der dort als Arbeitgeber*innen bezeichneten Personen der Praktikumsstellen in Gesprächen und Workshops dokumentiert: „Viele Gesprächspartner*innen betonten [...] die Funktion und Bedeutung von Praktikant*innen nicht als ‚billige Arbeitskräfte‘, sondern als Lernende im Unternehmen, weshalb das Lernen und Ausprobieren an erster Stelle stehen sollte“ (ebd., S. 29). Bei der Einschätzung dieser Aussage muss jedoch bedacht werden, dass es sich bei denjenigen Personen und Organisationen, die sich an den Erhebungen des Projektes beteiligt haben, um diejenigen handeln dürfte, die für das Format Praktikum Interesse zeigen. Auch wird darauf hingewiesen, dass „Qualitätssicherung in der Qualifizierung von Anleiter*innen in vielen Unternehmen bisher keine Priorität hat“ (ebd.). Ohne eine Abstimmung des-

sen obliegt es jedoch der Aktivität und dem Engagement einzelner Mitarbeitenden der Praktikumsstelle, wie sie den Praktikumsverlauf und damit verbundene Lern- und Lehr-Situationen arrangieren und es können „signifikante Qualitätsunterschiede selbst innerhalb eines Unternehmens auftreten“ (ebd.).

Die Frage nach einer Vergütung des Praktikumseinsatzes wird auch als Qualitätsmerkmal gehandelt (vgl. ebd.), insgesamt ist die Frage nach der Notwendigkeit, Angemessenheit und den Folgen einer Vergütung eines Praktikums nicht eindeutig zu beantworten. Sofern eine monetäre Entlohnung einer Praktikumszeit auch zu einer veränderten Perspektive auf den Arbeitseinsatz durch die jeweilige studierende Person und die Personen der Praktikumsstelle führen kann, betrifft diese Frage jedoch auch Aspekte der didaktischen Strukturierung und sollte entsprechend in deren Überlegungen einbezogen werden.

Relevant scheint auch der zeitliche Versatz, in dem Studium und Berufspraxis aufeinander folgen. Bei einem Praktikum handelt es sich stets um den Austritt aus der Universität für eine festgelegte Zeitspanne. Die Rückkehr der studierenden Person an die Universität nach einem Praktikum ist also stets vorgesehen. Dies bedingt für die praktikums anbietende Stelle und auch für die Studierenden eine gewisse zeitliche Sicherheit, setzt aber auch Grenzen für zu leistende Aufgaben und Möglichkeiten des Einblicks in die jeweiligen Abläufe im Praktikumskontext. Zugleich erzeugt das – in der Regel vorab – festgelegte Austrittsdatum auch für beide Seiten auch einen Schonraum, da die studierende Person nicht auf Dauer zur Organisation gehört und somit sich auch den jeweiligen organisationalen Logiken nicht zur Gänze unterordnen muss. Der zeitliche Versatz bedingt aber auch didaktische Fragen: „Die verschiedenen Bauteile des Studiengangs verweisen aufeinander und bedingen sehr verzögerte lehr-lern-technische Ursache-Wirkungs-Relationen. Was etwa in einer klassischen Lehrveranstaltung angelegt wird, kann sich womöglich erst Monate später in einer Praktikumsituation realisieren und muss dann – wiederum Monate danach – in die akademische Reflexion rückgebunden werden. Diese Lerndehnungen können Spannungsbögen von wertvollen Entwicklungsprozessen bilden, sie sind aber auch Quelle didaktischer Komplexitätssteigerungen“ (Weil/Eugster 2012, S. 185). Diese Komplexität bedingt eine didaktische Bearbeitung, die diese Verknüpfung gezielt in den Blick nimmt.

Hochschuldidaktische Erwägungen und didaktische Strukturierung des Praktikumskontextes wurden bisher als Nebeneinander beschrieben. Es wird jedoch auch von einer „Hochschuldidaktik des Praxisbezuges [gesprochen, A.K.D.], die sich auf die ‚externe‘ Relationierung, also auf Praxis außerhalb der Hochschule erstreckt“ (Wildt 2012, S. 271). Die Anforderung eine Verbindung zwischen den beiden Szenarien des Studiums und des Berufslebens herzustellen, stellt sich für die Studierenden durch das Erleben der beiden Systeme und Logiken. Entsprechend stellt sich die Relationierung der hochschulischen und der betrieblichen (bzw. organisationalen) Logiken und Erfahrungen auch als didaktische Herausforderung für die Praktikumsstellen und für die Universitäten dar.

Inhaltliche Aspekte können Inhalte des Studiums und des Praktikums miteinander verflechten. Praktikumserfahrungen basieren entsprechend auf Theorie- sowie Erfahrungswissen, deren Lernprozesse im Vollzug des Praktikums einer Verknüpfung bedürfen (vgl. Weil/Eugster 2012, S. 184–185). Diese Verbindungen können auf Grundlage didaktischer Anregung entstehen, jedoch sind auch Möglichkeiten für studentische Selbstaktivitäten zu betonen. Dies betrifft also „Gedanken zum Grad der Selbst- und Fremdsteuerung“ (ebd., S. 179), denn obgleich Praktika in didaktische Konzeptionen eingebunden sind, ist ein Studium als Bildungsphase auch auf Prozesse der Selbstbildung ausgelegt. Hochschulbildung beinhaltet Bezüge zu Praxis und Forschung (vgl. Ulbricht/Schubarth 2017, S. 90): „Theorie und Praxis im Studium bilden dabei keinen Gegensatz, vielmehr durchdringen und ergänzen sie sich gegenseitig. [...] Ein Hauptziel von Praktika ist es, das wissenschaftliche Arbeiten an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig zu machen“ (ebd., S. 90–91). Dabei können „Vorteile des Praktikums wie Realitätsnähe, Handlungsbezug oder Eigenverantwortung mit den Qualitätsansprüchen des Studiums wie Wissenschaftlichkeit, Originalität und Eigenständigkeit [...]

verb[un]den“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 8) werden. Beide Lernorte haben je eigene Bedeutungen für die Lernprozesse der Studierenden, die in Bezug gesetzt werden sollten zu curricular definierten Lernzielen im jeweils zugehörigen Studium (vgl. dazu ebd., S. 9). Diese entstehen auch aus den jeweiligen didaktischen Settings, in denen Lernen – und gegebenenfalls auch Lehren oder Anleiten – geschieht. Im Praktikum selbst entsteht die Lernsituation indem der erlebte Arbeitsalltag bewältigt wird, im Studium hingegen indem vorgegebene Lernanforderungen bearbeitet werden. Das Setting unterscheidet sich also, jedoch wird für die Herstellung einer didaktischen Verbindung mittels geeigneter Formate plädiert (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 53). Eine Verbindung zwischen den Wissensarten von Praktikum und Studium sowie zwischen den Eigenarten hinsichtlich deren organisationaler Strukturen und Prozesse und der jeweiligen – gegebenenfalls als getrennt wahrgenommenen – Logiken herzustellen, ist eine Aufgabe, die sich insbesondere für Studierende stellt. Diese stehen im Praktikum dieser Aufgabe als Einzelne gegenüber, während sie während eines Studiums in großem Maße Lernsituationen (wie Vorlesungen, Seminare, Tutorien, etc.) in Gruppensituationen begegnen. Die einzelnen Studierenden müssen diese Anforderung in der Lernform des Praktikums für sich individuell lösen.

Vorgeschlagen wird die Etablierung von Transferaufgaben, die seitens der Universitäten vorbereitet, während eines Praktikums bearbeitet und im Anschluss im universitären Setting erneut aufgegriffen werden. Ausgearbeitet findet sich diese Idee in den Materialien des Projekts zu Potentialen von Praktika im Studium. In diesem Projekt wurden Leitfäden für die drei maßgeblich an der Realisierung Beteiligte dessen erstellt: Dabei wurde an Lehrende (vgl. Career Service der WWU Münster 2020^b) sowie Beratende an Hochschulen (vgl. Career Service der WWU Münster 2020^a), an Arbeitgeber*innen, die die Praktikumseinrichtungen personell vertreten (vgl. Career Service der HHU 2020) und an Studierende als Praktikant*innen (vgl. Leibniz Universität Hannover 2020) gedacht. Dazu werden dort verschiedene didaktische Methoden hingewiesen angeführt, die jeweils nutzbar gemacht werden. Die Materialien für Studierende sind beispielsweise als online durchführbarer Selbstlernkurs konzipiert. Die inhaltliche Verknüpfung durch direkte Nutzbarmachung von Studieninhalten während eines Praktikums ist somit eine Möglichkeit für eine didaktische Verknüpfung der beiden Lernorte. Dies verbleibt ohne selbst- oder fremdinitiierte Reflexion jedoch auf der Ebene der Anwendbarkeit des Wissens. Als Problem hinsichtlich des Transfers zwischen den Fachinhalten des Studiums und den damit in Bezug stehenden im praktischen Vollzug erlebten Situationen stellt sich ein „Anwendungsproblem“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 9) dann dar, wenn Wissen in Situationen nutzbar gemacht werden soll.

Als „Integrationsproblem“ (ebd.) hingegen ist eher die „Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen“ (ebd.) im Fokus. Chancen durch eine Einbettung der in Studium und Praktikum erfahrenen Lerngegenstände und -kontexte in allgemeine Zusammenhänge, helfen einzelne Erfahrungen in größere Zusammenhänge einzuordnen. Auch dies bedarf Reflexionen und kann – fremdgestützt – durch Rückfragen, andere Perspektiven oder strukturierte Bearbeitung Irritationen einer zunächst vorgenommenen Einordnung eröffnen. Inwiefern in Praktika „das Zusammenspiel von Wissenschaft, Berufspraxis und Studierenden anregende Impulse zur Reflexion bieten kann“ (Egloff 2011, S. 217) ist für didaktische Betrachtungen relevant. Das Praktikum bietet insofern einen Anlass für das Nachdenken über dieses Zusammenspiel, wenn in Praktika „Diskrepanzerlebnisse zwischen Anforderungen und verfügbaren Kompetenzen [...] als Lernanlässe produktiv genutzt werden“ (Schubarth et al. 2012, S. 53).

Reflexionsmöglichkeiten können sich auch während eines Praktikums strukturiert oder unstrukturiert bieten. Dies kann beispielhaft in Feedback- oder Reflexionsgesprächen, aber auch in Teamsitzungen oder während Aufgabenbesprechungen geschehen. Didaktisch kann dies mittels einer Systematisierung der Praktikumserfahrungen geschehen, die in Bezug gesetzt wird zu wissenschaftlichen Konzepten (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 9).

Eine Rückbindung von Praktikumserfahrungen ins Studium hinein, kann auch durch didaktisch angeleitete Reflexionssettings initiiert werden. Hierzu können sowohl gesprächsorientierte sowie schriftbasierte Verfahren genutzt werden, die von Studierenden in Einzelarbeit, Gruppenarbeit oder mit Unterstützung einer Lehrperson durchgeführt werden können. Weiterhin können diese auch hinsichtlich des Pflichtcharakters der Reflexionssetting sowie einer gegebenenfalls damit verbundenen Bewertung unterschieden werden. Berichte oder Notizen zum Praktikum können als Setting dienen: „Möglichkeiten, formelle wie informelle Lernerfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren bieten beispielsweise ein Praktikumsbericht oder Praktikumsstagebuch“ (ebd.). Lehr- und Lernarrangements im Studium bieten die Chance die gemachten Praktikumserfahrungen mit Abstand und unter Grundlegung wissenschaftlicher Theorien und Konzepte zu betrachten. Angesprochen wird dazu eine „kritische Betrachtung der Praxis“ (ebd., S. 8). Hochschuldidaktisch strukturiert werden solche Lehr- und Lernarrangements für das Praktikum erst durch eine angeleitete und reflexive Anbindung im Studium, „z. B. durch eine qualifizierte Fachperson, Einbindung in Seminare sowie Selbstlerneinheiten (E-Learning) während des Praktikums“ (ebd.).

Praxisbezüge können auch durch Projekte gestaltet sein, die ebenso „wie auch kontextualisierte Praktika eine Antwort auf den Theorie-Praxis-Transfer“ (Heckt 2001, S. 23) bieten. Diese können als Praktikum im universitären Setting stattfinden oder in Praktika – also Zeiten in einer externen Organisation – eingebunden sein²⁴. Mit Praxisprojekten „sind hier zunächst Lehr-Lern-Formate gemeint, in welchen Studierende Wissen und Methoden in Projekten neu lernen bzw. bereits Gelerntes ausprobieren können“ (Eimer/Knauer/Kremer/Nowak/Schröder 2019, S. 99). Dies findet mit „Einbezug von Praxispartnern aus der Berufswelt, also bspw. privatwirtschaftliche Unternehmen oder anderweitige Institutionen in Wirtschaft, öffentlichem Dienst oder Zivilgesellschaft“ (ebd.) statt. Die Vermischung der praktischen Bezüge mit der Anbindung an universitäre Lehrsituationen kann wie folgt beschrieben werden: „Diese Institutionen steuern als Partner in diesem Lehr-Lern-Format eine Anwendungssituation bzw. eine Problemstellung bei, die von den Studierenden zu bearbeiten ist. Während der Bearbeitung werden die Studierenden von den Lehrenden betreut, obgleich sie in der Zeit des Praxisprojektes vor allem für den Praxispartner tätig sind und diesen bei der Lösung eines aktuellen Problems unterstützen. Das Ergebnis der Problemlösung kann z. B. die Form einer Beratungsleistung annehmen, mit einem Bericht und einer Präsentation für den Praxispartner zum Projektende“ (ebd.). Als projektartiges Format des Lernens in einem Praktikum birgt die Erarbeitung eines realen Anliegens für eine*n Praxispartner*in, die Verknüpfung von „formelle[n] Aspekte[n] von Lernprozessen unmittelbar mit eher informellen Lernmomenten in Arbeitstätigkeiten“ (Weil/Eugster 2012, S. 183). Die Logiken der Lehre und der beteiligten gesellschaftlichen Organisation beeinflussen die praktischen Tätigkeiten, indem Arbeitsanforderungen mit Fachinhalten sowie mit hochschuldidaktischen Zielsetzungen und wissenschaftlichen Konzepten verbunden werden: „Als Teil eines Projektprozesses können so Arbeitsschritte bewusst als Lernschritte wahrgenommen und aus Sicht des Studiengangs formalisiert bzw. an theoretische Systematisierungen rückgekoppelt werden. Gerade diese Perspektivenwechsel zwischen Arbeits- und Lernschritten sind alles andere als trivial. Es braucht oft einiges an gezielter Einübung, um einzelne Abläufe und Prozessmechanismen überhaupt wahrnehmbar und beschreibbar zu machen“ (ebd.).

In Praxisprojekten liegt didaktisch der Fokus nicht auf dem Lernen, sondern auf dem Handeln der Studierenden. Dies hat auch Folgen für die didaktische Rolle und die Anforderungen an die universitären Lehrenden: „Beim projekthaften Lernen werden die Lernenden vom Lehrenden mehr bei ihrem Tun begleitet statt lediglich instruiert [...]. Projekthaftes Lernen als didaktische Methode hat also den Vorteil, dass die Handlungsorientierung gegenüber einem reinen Wissenserwerb im Vordergrund steht“

²⁴ Sofern die Einbindung von Praxisprojekten mit dem didaktischen Ziel der Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit verbunden wird, sehen Andreas Eimer, Jan Knauer, Isabelle Kremer, Tobias Nowak und Andrea Schröder für die Durchführung eines Projektes eine interdisziplinäre Bearbeitung – als Zusammenarbeit Studierender verschiedener Disziplinen – von „Fragestellungen von außerhalb der Hochschule“ (2019, S. 99) als relevant an.

(Eimer et al. 2019, S. 99). In einer empirischen Studie tauchen Aussagen zu attribuierten Lernerfolgen von Projekten auf, in denen „Interviewpartner [...] davon aus[gingen, A.K.D.], dass Studierende in Projekten lernen zu organisieren und zu kooperieren, ein gestecktes Ziel konsequent zu verfolgen und sich alles dafür erforderliche Know-how anzueignen, flexibel auf die Probleme zu reagieren, die üblicherweise in Projekten auftauchen, und gemeinsam mit den anderen Beteiligten Lösungen zu finden“ (Heckt 2001, S. 20).

Projekte, deren Anliegen die Bearbeitung eines gestellten Auftrags ist, sind entsprechend – ähnlich zu klassischen Praktikumssituationen – nicht einzig durch das didaktische Ziel des Lernerfolgs geprägt, sondern es „handelt [...] sich bei Praxisprojekten um Situationen und Lernmomente mit Relevanz für weitere Personen oder Institutionen: Der Praxispartner bringt eine Problematik oder eine Aufgabe ein, die für ihn aktuell von Bedeutung ist“ (Eimer et al. 2019, S. 99). Studierenden sowie Lehrenden und auch den Praxispartner*innen ist die erhoffte konkrete Zweckdienlichkeit bewusst: „Ein hochschulisches Praxisprojekt hat reale Auswirkungen auf den Praxispartner, und das macht eine Teilnahme relevant und attraktiv“ (ebd., S. 109). Die – dadurch möglicherweise intrinsische – Motivation der Studierenden beruht auf der Kombination eines persönlichen Lerngewinns mit einer „höhere[n] Relevanz der Aufgabe sowie [...] Möglichkeit, theoretisches Wissen anzuwenden und mit potenziellen Arbeitgebern in Kontakt zu treten“ (ebd., S. 100). Projekte sind als gezielte Verknüpfung von universitärer Strukturierung einer Lernsituation und realen beruflichen Anforderungen im Sinne eines Transfers zu verstehen. Die an die Lernsituation herangetragenen Erwartungen zur Bearbeitung einer relevanten Aufgabenstellung, führen jedoch neben einer erhöhten Motivation auch zu anderen Effekten, wie einer geringeren Zufriedenheit der Studierenden mit dieser Form von Lehrveranstaltung trotz wahrgenommenen Lernzugewinn (vgl. ebd., S. 109). Dies wird unter anderem darauf zurückgeführt, dass „Praxisprojekte [...] weniger kalkulierbar als herkömmliche Lehr-Lern-Formate“ (ebd.) sind. Die Erwartungen der Lehrenden und Studierenden weichen in Praxisprojekten von denen anderer Formate von Lehrveranstaltungen ab, die Gruppenkonstellation der studentischen Projektgruppe beeinflusst den Verlauf des Projektes und Komplexität entsteht durch den Einbezug von Praxispartner*innen (vgl. ebd.). Diese Aspekte sowie die zumeist erste solche Aufgabenbewältigung durch die Studierenden (ebd.) beeinträchtigen Verläufe von universitären Praxisprojekten.

Praxisprojekte beinhalten als Format bereits die Gelegenheit zum Transfer zwischen Studieninhalten und beruflichen Wirklichkeiten, die sich hier durch die Einbindung einer Auftragsstellung von Seiten eines Praxispartners zeigen. Es werden auf diese Weise „Erwerb und Ausbau vor allem überfachlicher Kompetenzen wie Team- und Projektmanagement“ (ebd., S. 100) und darüber hinaus die Ausbildung der „Transferkompetenz“ (ebd.). Transfer in Projekten kann sich auf fachliche Inhalte und Methoden beziehen: „Mit Transferkompetenz ist hier die Fähigkeit gemeint, im Studium Gelerntes auf andere Kontexte zu übertragen und anzuwenden (z. B. vom Hochschulkontext in einen beruflichen Kontext)“ (ebd.).

Die didaktischen Aufgaben der Lehrenden in Praxisprojekten sind entsprechend dieser Differenz weitreichend. Lehrende strukturieren eine Lehrveranstaltung, in welche ein Praxisprojekt eingebunden ist. Dabei müssen sie jedoch ihre Tätigkeiten zwischen didaktisch strukturierenden und coachenden Rollen balancieren. Lehrveranstaltungen basieren hier nicht maßgeblich auf Vermittlung von Inhalten durch die Lehrenden, vielmehr ist die Rolle der Lehrenden als Begleiter*innen und Berater*innen des praktischen Handlungsvollzugs der Studierenden und der Lernprozesse (vgl. Eimer et al. 2019, S. 110). Dazu müssen Lehrende die selbstständige Erarbeitung und ihre didaktischen und sachlichen Interventionen während des Projektverlaufs aufeinander abstimmen. Um den Studierenden größtmögliche Selbstständigkeit in der Strukturierung von Arbeitsschritten zu ermöglichen, sind universitäre Handelnde gefordert „generell so wenig wie möglich eingreifen“ (ebd., S. 111). Dies bedingt auch, dass sie Studierende Fehler machen lassen, wobei diese mit den Studierenden besprochen und aufgearbeitet werden sollten (vgl. ebd.). Weiterhin sind Erwartungen an ihr Handeln gerichtet, welche

darauf ausgerichtet sind, dass sie dennoch gegebenenfalls im Sinne einer Korrektur den Projektverlauf mitjustieren, wenn studentische Fehler den Weg zum Gesamtergebnis zu sehr beeinträchtigen könnten (vgl. ebd.). Diese Erwartung – auch an das Gesamtergebnis – kann jedoch mit der didaktischen Vorstellung der selbsttätigen Studierenden kollidieren. Lehrende sind gefordert Studierenden Freiräume für eigene Entwicklungen zu bieten und zeitgleich Lehr- und Praxisziele im Blick zu behalten; das heißt eine „Balance zu finden zwischen Freiräumen für Entdecken lassen- [sic!] des Lernen, Entwickeln und Erproben [sic!] eigener Lösungsansätze der Studierenden auf der einen Seite und der Vorbereitung und Betreuung zur Erreichung der Lehrziele auf der anderen Seite“ (ebd., S. 110). Angesichts der Schwierigkeiten denen Studierende in Projekten begegnen und den damit verbundenen Unsicherheiten der Studierenden, sind Lehrende darüber hinaus auch als Beobachter*innen des Lerngeschehens gefragt, um so mit den Studierenden Projektverläufe hinsichtlich von Lernerfolgen und Unzufriedenheiten der Studierenden reflektierend einzuordnen: „Vermutlich ist hierfür Bestärkung und Motivierung durch die Lehrenden nötig, zu Anfang und spätestens zum Ende des Projekts“ (ebd., S. 109). Lehrende sind entsprechend auch dahingehend gefordert, „dass allen Beteiligten bewusst bleibt, dass es sich um eine Lehrveranstaltung handelt“ (ebd.). Die Anforderung an Lehrende erstreckt sich auch auf Interaktionen mit den in ein Projekt einbezogenen Praxispartner*innen. Dazu müssen die von der Auftrag gebenden Organisation beschriebenen Anforderungen und Informationen zum Projekt eingeordnet werden und die weitere Kommunikation mit dieser strukturiert werden, um beispielsweise notwendige Sachinformationen für die Durchführung des Projekts zu erhalten (vgl. ebd., S. 110).

Praxisprojekte werden darüber hinaus auch beschrieben als Möglichkeit, dass „[d]ie Studiengangsverantwortlichen [...] sehen, ob und wie sich die vermittelten Kompetenzen bei ihren Studierenden zeigen“ (ebd., S. 111). Dies setzt voraus, dass Projekte direkt mit Studieninhalten in Bezug stehen und ein entsprechender Anwendungsbezug konstatiert werden kann. Projekte als Praxisbezug im Studium sind häufig mit Praktika verbunden oder in diese eingebunden. Aufgabenstellungen in Praktika werden projekthaft an Studierende gestellt oder curriculare Einbindungen von Projekten werden als Praktika gefasst.

Didaktische Implikationen von Praktika setzen pädagogische Intentionen voraus, die für Studierende formuliert und ausgestaltet werden. Im Folgenden sollen die individuellen Aspekte der beteiligten Personen beschrieben werden.

2.2.3 Individuelle Implikationen von Praktika

Praktika sind in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet sowie durch Einbindung in ein Studium mit didaktischen Zielen verbunden. In Praktika und den zugehörigen rahmenden Settings treffen Studierende auf Anleiter*innen sowie weitere Kolleg*innen in der Praktikumsstelle. Für Studierende folgen Anforderungen und Zusammenhänge im universitären Kontext auf die, denen sie in ihrer Praktikumsstelle begegnen, um auch diesen schließlich mit Ende des Praktikums wieder zu verlassen und sich erneut auf die Ansprüche der Universität einzulassen. Universitäre Lehrende, Beratende und Mitarbeitende wiederum sind in ihren organisationalen beruflichen Rollen als hochschuldidaktisch Handelnde verhaftet, ebenso wie die Mitarbeiter*innen und Anleiter*innen im organisationalen Rahmen der Praktikumsseinrichtung. In diesem Kapitel werden individuelle Implikationen von Praktika thematisiert.

Im Projekt zu Potentialen studentischer Praktika wurden „drei am Praktikum beteiligten Zielgruppen – Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*innen“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 27) fokussiert, denen jeweils eine „Rolle und [...] Funktion im Praktikumsprozess“ (ebd.) zugeschrieben wird. Jedoch kann von einer differentiellen Wahrnehmung dieser Gruppen ausgegangen werden (vgl. ebd., S. 30). Für Studierende stellt sich das Praktikum nicht lediglich als studienintegriertes Format unter mehreren dar.

Ihnen bieten sich in Praktika Gelegenheiten eigene Interessen während ihres Studiums zu folgen. Sie müssen aber auch die Praktikumszeiten in ihre lebensweltlichen Planungen ihres Studiums – sowie gegebenenfalls die ihres Lebensunterhaltes – integrieren und entsprechend organisieren (vgl. Männle 2018, S. 211). Für Lehrende stellen sich weitgehend didaktische Fragen bei der Thematisierung von Praktika, die im vorigen Kapitel bereits beschrieben wurden. Auch die an einem Praktikum beteiligten Anleiter*innen oder Praktikumsgeber*innen sind als Individuen in ihrer beruflichen Rolle mit Fragen des Praktikums befasst. Die jeweiligen Perspektiven auf Praktika der beteiligten Personengruppen werden im Folgenden beschrieben, wobei der Fokus zunächst auf den Studierenden liegt.

Praktika können auch als Transitionen verstanden werden und diese somit in ihren „vielfältigen Wechselbeziehungen mit gesellschaftlichen, sozialen und institutionellen Zusammenhängen“ (Maier-Gutheil 2014, S. 168) sowie das jeweilige Erleben der beteiligten Menschen fokussiert werden. Transitionen als Bewegungen, die eher als „Mikrosequenzen der Veränderung“ (ebd., S. 169) von Individuen erlebt werden, können als „Erfahrungen kulminieren und auf der Subjektebene zu substantiellen Veränderungen führen (z.B. von einer pädagogisch unsicher handelnden Person zu einer Person, die über pädagogisches Wissen und Können verfügt)“ (ebd.).

Studierende erleben Praktika als an sie gestellte Anforderung ihres Studiums, welche von ihnen dennoch als separiert erlebt wird von dem übrigen Studium, welches weitgehend durch organisierte Lehrveranstaltungen oder zumindest in das Studium eingebundene Lernsettings strukturiert ist (vgl. dazu Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 13; Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 15). Dabei werden Praktika „als zentraler Lernkontext von den Studierenden innerhalb ihres Studiums wahrgenommen“ (Wieser 2020, S. 29), wenngleich deren Stellenwert einzuordnen ist in „die Praxistauglichkeit des Studiums insgesamt [...] und damit der Stellenwert der Praktika neben anderen Praxisbezügen in Studium und Lehre“ (Bargel 2012, S. 40) steht. Praktika werden von einer Mehrheit der Studierenden – fachunabhängig betrachtet – absolviert. Das 11. Studiensusurvey für Universitäten und Fachhochschulen benennt, dass ein großer Teil der Studierenden von bereits absolvierten Praktikumserfahrungen berichtet: „An den Universitäten absolvierten bereits 55% und an den Fachhochschulen 58% eine Praktikumsausbildung, abhängig von der Fachzugehörigkeit und von dem Studienaufbau“ (Multrus/Ramm/Bargel 2010, S. 35).

Der Zusammenhang von „Praktika und Pluralität studentischer Lebensführung“ (Schmidt 2000) ist ebenfalls als individuelle Implikation von Praktika zu beschreiben. Unterschiede bestehen hinsichtlich „des Herkunftsmilieus der Studierenden“ (Schmidt 2000, S. 180), der Einbindung in familiäre Strukturen (vgl. ebd., S. 180–181), berufsbiographischer Vorerfahrungen (vgl. Schmidt 2000, S. 187), der Finanzierungsformen des Studiums – inklusive verschiedener Grade der Erwerbsarbeit – und dem daraus resultierenden „Zeithaushalt, der für das Studium zur Verfügung steht“ (ebd., S. 179; vgl. dazu auch ebd., S. 186). Dazu kann bilanziert werden: „Diese Auflistung von Unterscheidungsmerkmalen ließe sich noch fortsetzen. [...] Neben dem Vollzeitstudenten, der finanziell unabhängig ist, aus einer akademischen Familie stammt und sein Leben nur an der Universität orientiert, gibt es z.B. den Teilzeitstudenten, der sein Studium zum Teil selber finanziert und Probleme hat sein Studium und seine Arbeit unter einen Hut zu bringen. Entscheidend ist, daß es eine Vielzahl weiterer Muster der studentischen Lebensführung gibt, die nicht nur die Einstellung zum eigenen Privatleben bestimmen, sondern auch prägend für die Einstellung gegenüber dem Studium sind“ (ebd., S. 181). Studierende sind „diejenigen [...], die Praktika machen“ (ebd., S. 179), entsprechend sollten deren Relevanzen auch bei der Betrachtung von Praktika bedacht werden. Dabei ist daran zu denken, „daß die Studierenden keine homogene Gruppe sind“ (ebd.).

Insbesondere für Studierende der Pädagogik wird auf Differenzen hinsichtlich bereits erfahrener Praxisbezüge vor dem Studium hingewiesen (vgl. dazu Schmidt 2000; Männle 2018). Abseits von einer „studentischen Normalbiographie“ (Schmidt 2000, S. 187) bestehen „schon vor dem Hochschulzugang [...] erhebliche Unterschiede in den Biographien“ (ebd., S. 180): „Ein Teil der Pädagogik-Studenten verfügt schon über Erfahrungen in pädagogischen Handlungsfeldern, ein anderer Teil hat eine

abgeschlossene Berufsausbildung und einige befinden sich im zweiten Studium" (ebd., S. 187). Männle argumentiert für einen Einfluss von pädagogischer Vorsozialisierung auch in der Betrachtung der Praktika (vgl. Männle 2018, S. 199; siehe dazu auch Schmidt 2000, S. 181). Praktische Erfahrungen und Studium folgen entsprechend nicht nur hinsichtlich einer universitären Qualifikation für die Praxis aufeinander, sondern diese beeinflussen sich wechselseitig: „Dem Studium vorausgegangene pädagogische Praxiserfahrungen wie z.B. Freiwilligendienste oder ehrenamtliches Engagement in der Jugendarbeit sind oftmals zentrale Motivationen um überhaupt ein erziehungswissenschaftliches Studium aufzunehmen. Der Weg führt also oftmals von einer Praxis (vor dem Studium) über die Theorie (Studium) zurück in die Praxis (nach dem Studium). Auf diesem Weg passiert jedoch enorm viel, und das auf vielfältige Art und Weise" (Männle 2018, S. 199).

Die aufeinander aufbauenden Konzepte der modularisierten Bachelor- und Master-Studiengänge bedingen jedoch, dass Studierende sich an den vorgegebenen Zeitstrukturen orientieren sollen. Brigitte Petendra, Katja Schikorra und Rudi Schmiede sehen im Vergleich zu den vorherigen Studiengängen mit Diplom- und Magister-Abschlüssen eine „dramatische Einengung der Möglichkeiten von Praxisbezügen (besonders der Praktika)" (2012, S. 110–111), die dadurch bedingt ist, dass „[d]ie Studierenden [...] angehalten [sind, A.K.D.], ihr Studium nach einem engen Zeitplan durchzuführen" (ebd., S. 111). Praktika, sofern sie curricular angebunden sind, sind in Studiengängen als feste Zeitgröße eingeplant. Für diese sind jedoch in der Regel die vorlesungsfreien Zeiten vorgesehen beziehungsweise „[i]n den meisten Studienverlaufsplänen ist das Praktikum eine ‚Privatangelegenheit‘, deren Organisation meist zum Nachteil der Studierenden ausfällt. Hausarbeiten schreiben, für Klausuren lernen, Gelderwerb, um sich das Studium zu finanzieren, und die Ansprüche der Praktikumeinrichtung sind dabei wesentliche Aspekte, die es erschweren, ein Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren" (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 117). Schmidt stellt in seiner „Bestandsaufnahme von Praktika im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft" (Schmidt 2000, S. 179) fest¹⁵, dass die „Diversität nicht nur das Privatleben der Studierenden betrifft, sondern auch die Studierhaltungen pluralisiert und deshalb auch den Studiengang betrifft" (ebd.). Die Diversität der Studierenden führt während eines Studiums zum Aufeinandertreffen differenter Biographien, Lebensrealitäten und sozialer Positionen der Kommiliton*innen. Die Absolvierung eines Studiums und der darin eingebetteten Praktika ist stets auch mit einer sozialen Komponente verbunden.

Praktika werden auch als Statuspassagen betrachtet, die während eines Hochschulsozialisationsprozess entstehen (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 8). Praktika haben Effekte auf die persönliche Entwicklung der Studierenden, die jedoch nicht zwangsläufig den intendierten didaktischen Effekten der Praktika aus den jeweiligen Studiengangskonzeptionen entsprechen müssen: „Neben dem Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (z. B. Qualifikation, Berufsorientierung) tragen Praktika auch zur persönlichen Entwicklung bei und können beispielsweise die Autonomie fördern und Ängste abbauen. Vor allem die Wirkung von Praktika auf die Persönlichkeit ist noch kaum erforscht, bisher ist meist die Bedeutung von Praktika für den Beruf Gegenstand von Forschungen. Neben erwünschten Effekten können Praktika allerdings auch unerwünschte Effekte haben, z. B. Verringerung des Selbstwertgefühls. Umso wichtiger ist die Betreuung und Reflexion der Praxiserfahrungen. Zudem erfahren Studierende im Praktikum Normen und Werte des Berufsfeldes sowie des beruflichen Alltags. Ebenso ermöglichen Praktika die Herstellung biographischer Bezüge, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der zukünftigen beruflichen Rolle anregen" (ebd.).

Die Anregung zur Auseinandersetzung bedeutet dabei jedoch für Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auch durch „eine Vielfalt möglicher Erfahrungsräume" (Keiner/Kroschel/Mohr/Mohr 1997, S. 820) Verunsicherung für Studierende. Wenn an Studierende der Rat herangetragen wird, „einen kreativen, eigeninitiativen Umgang mit Studium und Praxis zu pflegen" (ebd.,

¹⁵ Hierbei handelt es sich um den Vorgängerstudiengang der in dieser Arbeit in den Blick genommenen erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge.

S. 819), liegt doch die Aufgabe „die Vielfalt der Möglichkeiten im Prozeß des Studierens für sich selbst engzuführen und zu spezifizieren, d. h. seine eigenen Markierungen zu erzeugen“ (ebd.).

Die Organisation eines Praktikums sowie die damit zusammenhängenden persönlichen Entscheidungen sind als Aufgaben von den Studierenden zu bewältigen und „Praktika sind [...] als studienbiographischer Prozess zu verstehen“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 65). Studierende sind im zeitlichen Verlauf, vom Zeitraum vor einem Praktikum ausgehend bis zum Zeitraum nach einem Praktikum, mit Anforderungen konfrontiert. Diese beschreiben Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht anhand einer Prozessstruktur: „Für jedes Praktikum ist es im Vorfeld wichtig, sich u. a. der eigenen (Praktikums-)Ziele, Vorstellungen von Arbeit und Beruf, der Work-Life-Balance, persönlicher Stärken und Schwächen bewusst zu werden. Des Weiteren gilt es, eigene, bereits vorhandene Kompetenzen realistisch einzuschätzen und sich über die im Berufsfeld voraussichtlich benötigte Kompetenzen zu informieren. Diese Aspekte fließen in die Suche nach einem Praktikumsplatz und in den Bewerbungsprozess ein. Dabei werden wiederum weitere Kenntnisse und Fähigkeiten wie z. B. Stellenanzeigen finden, Bewerbungsunterlagen erstellen, Vorstellungsgespräche absolvieren etc. erworben. Mit dem Unternehmen gilt es, inhaltliche und organisatorische Absprachen zu treffen, u. a. die Lernziele des Praktikums, Aufgaben, Arbeitszeiten etc. festzulegen. Hinzu kommt die Organisation der Rahmenbedingungen, u. a. Wohnung am Praktikumsort, ggf. Visum, Stipendium etc. Die Erfahrungen während des Praktikums, einschließlich erworbener Kompetenzen, aber auch beispielsweise Normen und Werte im Unternehmen, gilt es während und nach dem Praktikum mit Hilfe entsprechender Angebote, z. B. Gespräche mit Mentoren sowie Praktikumsbetreuer, Austausch mit anderen Praktikanten und Studierenden, Praktikumsbericht, Praktikumsstagebuch etc. zu reflektieren. Für den weiteren Bewerbungsprozess sind das Praktikum und die dort absolvierten Aufgaben und erworbenen Kompetenzen im Lebenslauf zu fixieren sowie bei Bewerbungen in Anschreiben und Vorstellungsgesprächen deutlich zu machen“ (ebd., S. 65).

Bei diesen Entscheidungen richten sich Studierende nicht zwangsläufig nach den Zielsetzungen, die für ihr Studium formuliert wurden. Auch bei der Thematisierung von Transferzielen für ein Praktikum haben Studierende in Workshops des Projekts „Potentiale studentischer Praktika“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020) auf abweichende persönliche Zielsetzungen hingewiesen (vgl. ebd., S. 15).

Studierende sind zum Teil wesentlich mit Fragen der Organisation eines Praktikums beschäftigt (vgl. ebd.). Zur Organisation eines Praktikums gehört zunächst die Suche nach und Wahl einer potentiellen Praktikumsstelle sowie die Anbahnung eines Praktikums (vgl. Eichmann et al. 2021, S. 100). Dazu beschreiben Hubert Eichmann, Karin Fraundorfer, Sarah Nowak und Bernhard Saupe „vier Varianten der Praktikumsanbahnung“ (ebd.), die hinsichtlich des Grads der nötigen Engagements der Studierenden und der Rolle der Hochschulen in dieser Frage unterscheiden: „(1) Der Bewerbungs- bzw. Zuteilungsprozess wird ganz oder teilweise von der Hochschule übernommen bzw. unterstützt“ (ebd.), „(2) Die Praktikumsstelle wird über persönliche Kontakte gefunden“ (ebd., S. 101), „(3) Die Studierenden bewerben sich auf ausgeschriebene Praktikumsstellen“ (ebd., S. 101–102) sowie „(4) Die Studierenden verschicken Initiativbewerbungen“ (ebd., S. 102). Die verschiedenen Varianten sind auch als mehr oder weniger formalisierte Bewerbungsprozesse zu verstehen. Unterstützung bei der „Praktikumsvermittlung“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 12) können Büros beziehungsweise Stellen an den Hochschulen bieten, wobei die „Inanspruchnahme als auch die Zufriedenheit mit der Praktikumsvermittlung“ (ebd.) unklare Signale der Studierenden sendet. Es kann die Frage gestellt werden, inwiefern dies hinweist auf „hohe Ansprüche und Erwartungen der Studierenden“ (ebd.).

Studierende verknüpfen verschiedene individuell geprägte Ziele mit Praktika, wie auch „unterschiedlichste Vorstellungen und Hoffnungen“ (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 101). Diese fokussieren unter anderem auf die Förderung der eigenen Entwicklung (vgl. Bargel 2012, S. 37) inklusive der Unterstützung der „Berufsfindung“ (ebd., S. 39) durch „Absicherung der Berufsentscheidung“ und „Prüfung ihrer Berufseignung“ (ebd.). Zu den Fragen der Klärung individueller beruflicher

Entscheidungen kann auch das „Kennenlernen verschiedener Berufsfelder“ (Eichmann et al. 2021, S. 124) in Praktika beitragen und dadurch helfen „eine bessere Vorstellung vom angedachten Berufsfeld zu erhalten“ (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 101). Zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf einer Studienentscheidung und eines Studiums können weitere Zielsetzungen mit Praktika verbunden sein: Eine Funktion der beruflichen Orientierung ergibt sich auch bereits bei Praktika vor Studienbeginn, wenn diese „zur Prüfung der Eignung oder Motivation der Studierenden beitragen“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 89). Auch während eines Studiums können Praktika wegweisend für berufliche Entscheidungen sein, auch wenn diese als Revision bisheriger Entscheidungen wirken: „Insgesamt sind Praktika als Arbeits- und Lebenserfahrung für das Gros der Praktikant*innen subjektiv sehr wichtig für den weiteren Werdegang; manchmal gerade deshalb, weil sich ein Praktikum als besonders schlecht oder die durchgeführte Tätigkeit als unattraktiv erweist und man erst durch diese Erfahrung zur Entscheidung gelangt, tunlichst nicht in diesem Bereich berufstätig zu werden“ (Eichmann et al. 2021, S. 125). Dazu gehört auch, dass Studierende während eines Praktikums von „Normen und Werte[n] des Berufsfeldes sowie des beruflichen Alltags erfahren“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 66)

Praktika sind eventuell auch für eine Planung des weiteren Studiums für Studierende von Bedeutung, denn Praktika können für Studierende in Bachelor-Studiengänge auch als „Orientierung und Profilbildung für ein Masterstudium dienen“ (ebd., S. 64). Weiterhin kann der Fokus der Ziele auch auf den Berufseinstieg gerichtet sein, indem Praktika als berufliche „Chancenerhöhung“ (Bargel 2012, S. 39) fungieren. Dietlinde Hedwig Heckt geht so weit zu konstatieren, dass „[v]orausschauende Studenten [...] ihren späteren Berufseinstieg schon während des Studiums durch Praktika vor[bereiten, A.K.D.]“ (Heckt 2001, S. 20). Erfahrungen in praktischen Tätigkeitsfeldern bilden „oftmals eine Voraussetzung für ein Anstellungsverhältnis“ (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 102), die jedoch in Relation zu weiteren Voraussetzungen wie „Abschlussnote, Studiendauer und Studienfach“ (ebd.) der Studierenden zu bewerten sind. Auswirkungen für den Berufseinstieg der Studierenden können Praktika auch zeigen, durch Zugänge zu Kontakten, die Studierende während eines Praktikums erhalten. Im Vergleich des Einbezugs von Kontakten bei der Stellensuche nach einem Studium zwischen Pädagogik- und Medizinstudierenden weist Kira Nierobisch auf die Fokussierung „auf Vermittelnde aus eher offiziellen Kontakten, wie Doktorvater, Oberärztin u.ä.“ (2010, S. 136) für die Medizinstudierenden hin. Studierende der Pädagogik „wenden sich [...] meist direkt im Rahmen ihrer Nebenjobs, Praktika oder Teilzeitarbeitsstellen an potentielle Arbeitgeber“ (ebd.) neben dem Weg über Bewerbungen auf Ausschreibungen.

Kontakte können also für den Berufseinstieg hilfreich sein (vgl. Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 101), wobei Praktika eben auch in Studienphasen stattfinden, in denen der Berufseinstieg von Studierenden noch nicht fokussiert wird. So ist das Verständnis „von Praktika bei Studierenden eine[r] unmittelbare[n] Sprungbrettfunktion in einen dauerhaften Job“ (Eichmann et al. 2021, S. 124) nicht durchgängig zu finden. Praktika können auch die Möglichkeit eröffnen, „in eine qualifizierende Tätigkeit, z.B. als Werkstudent*in, einzusteigen“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 27), die wiederum eine orientierende mit einer qualifizierenden Funktion verbindet. In einer Studie beispielsweise beschreibt eine interviewte Person, dass sie „ihre Stelle nach einem vierwöchigen Praktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung [erhalten habe, A.K.D.], da dort eine Mitarbeiterin längerfristig erkrankt ist und sich die Interviewte im Praktikum bewährt hat“ (Nierobisch 2010, S. 133).

Außerdem wollen Studierende in Praktika etwas dazu lernen, was sich durch den Wunsch nach „Arbeitserfahrungen“ (Bargel 2012, S. 37) und „hinsichtlich der Erweiterung ihrer beruflichen Kenntnisse und dem Erwerb praktischer Fertigkeiten“ (ebd., S. 39) zeigen kann. Dazu kann der Wunsch nach einer praktischen Umsetzung des Studienwissens (vgl. Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 102) kommen. Weiterhin ist für Studierende auch ein Einblick in Arbeitsaufgaben während eines

Praktikums zentral (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 27). Engagement der Studierenden, beispielsweise durch Praktika oder auch Service Learning, auch außerhalb der Hochschule fördert auch die Persönlichkeitsbildung (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 64).

Studierende sind durch die curriculare Anforderung der Absolvierung eines Praktikums mit der Anforderung konfrontiert sich Gedanken darüber zu machen, welches Praktikum sie absolvieren möchten und wie ihre lebensweltlichen Anforderungen dieses ermöglichen oder verunmöglichen. Es findet also eine Relevanzsetzung statt zwischen den selbst wahrgenommenen Möglichkeiten und antizipierter Effekte bestimmter Praktika. Zunächst müssen sie eine Eingrenzung vornehmen von für sie relevanten Berufs- und Tätigkeitsfeldern, dann nach konkreten organisationalen Umsetzungsmöglichkeiten in dem jeweils wahrgenommenen Bedingungsradius suchen und dabei ihre Erwägungen zum Nutzen der jeweiligen Praktika abwägen (vgl. dazu Egloff 2011, S. 214–215). Gegebenenfalls müssen Sie zudem ihre Praktikumswahl auch noch gegenüber Mitarbeitenden der Hochschule begründen (vgl. ebd., S. 215) und entsprechend die vorab getätigten Überlegungen auch versprachlichen. Birte Egloff konstatiert diese „Herausforderungen und Aufgaben [...] bereits [als, A.K.D.] Teil des auf Reflexion abzielenden Lernsettings Praktikum“ (ebd.) und ordnet diese, wenig durch die Universitäten gesteuerte, Herangehensweise als notwendig ein, da „Praktika den Weg in den späteren Beruf ebnen“ (ebd.). Die Praktikumswahl bedingt, dass Studierende sich früh der Anforderung gegenüber sehen Entscheidungen zu treffen, die für ihre beruflichen Perspektiven mehr oder weniger absehbare Folgen zeitigen können. Dazu müssen auch Relevanzen von praktischen Phasen in einem Studium individuell in Bezug zueinander gesetzt werden.

Die studentische Perspektive auf Praxisverständnisse eines Studiums differiert. Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht beschreiben mit Verweis auf qualitative Untersuchungsergebnisse drei voneinander abweichende Typologien: „Studierende der ersten Gruppe sehen Studium als Bildung an. Für sie steht Bildung im Studium im Sinne des Humboldt’schen Bildungsideals im Vordergrund, ein konkreter Praxisbezug wird daher kaum erwartet oder kritisch gesehen. Studierende der zweiten Gruppe kritisieren den fehlenden Praxisbezug. Sie äußern Kritik an der theoretischen Ausrichtung des Studiums und fordern mehr Praxisbezug, für sie ist Berufsqualifizierung Aufgabe der Hochschule. Studierende der dritten Gruppe sehen als mittlere Position eine Verknüpfung von Wissenschaft und Berufspraxis und damit die doppelte Funktion der Universität als Freiheit der Wissenschaft und Verbindung zum Beschäftigungssystem. Ihr Anspruch ist ein wissenschaftliches Studium, wobei sie gleichzeitig den Blick auf den späteren Berufseinstieg legen. Die berufliche Zukunft sehen sie eher in ihrer eigenen Verantwortung, weniger in der der Hochschule“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 11).

Die Auseinandersetzung mit der Relevanzsetzung zwischen Studium, Praxis- und Praktikumserfahrungen sowie Berufseinstieg ist für Studierende unabdingbar. Diese ist meist auch mit Überlegungen zu Praktika verbunden, denn „[a]uch wenn das Praktikum nicht den persönlichen oder fachlichen Erwartungen entsprach, bietet es einen Identifikations- oder Abgrenzungsraum im Erwägen eines eigenen beruflichen Profils: [...] Betrachtet man das Praktikum im Kontext einer möglichen Transition, als potentiell ersten Schritt in das Berufsleben, so wird noch einmal mehr die Bedeutung einer gründlichen Einbindung in das Studium klar“ (Nierobisch 2010, S. 124).

Für die Erziehungswissenschaft weist Iris Männle auf einen Unterschied der Betrachtung des Theorie-Praxis-Verhältnis hin, den sie darin ausmacht, ob Studierende während eines Praktikums durch die Universität eine curricular verankerte Begleitung erfahren. Sie beschreibt den Unterschied als „*Theorie-Praxis-Verhältnis identifizieren vs. relationieren*“ (Männle 2018, S. 209). Für Studierende, die ein Praktikum absolvieren, ohne dabei seitens der Universität beispielsweise durch Lehrende unterstützt zu werden, ergibt sich die Anforderung „zunächst Zusammenhänge und Probleme zwischen Theorie und Praxis zu entdecken, z.B. grundlegend zu fragen inwiefern theoretisches Wissen hilfreich für be-

rufspraktisches Handeln sein könne“ (ebd.). Die relationierende studentische Umgangsweise „in Curricula mit Praktikumsbegleitung“ (ebd.) mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in einem Praktikum, setzt sie in Bezug zu professionellem Handeln und Professionalisierungsprozessen: „Im Gegensatz [...] thematisieren Studierende in Curricula mit Praktikumsbegleitung meist auch weitergehende Aspekte: ihrer Ansicht nach reiche es nicht aus, Theorie-Praxis-Bezüge nur zu identifizieren, sondern darüber hinaus sei es grundlegend notwendig, Theorie und Praxis am Einzelfall konstruktiv aufeinander zu beziehen. Diese Relationierung von Theorie und Praxis wird zudem als individuelle Aufgabe innerhalb des pädagogischen Handelns verstanden und als Voraussetzung für professionelles Handeln beschrieben. Für gelingende Professionalisierungsprozesse sind genau diese weiterführenden Relationierungen zwischen angeeignetem erziehungswissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln bedeutsam. Es reicht nicht aus, lediglich Theorie-Praxis-Bezüge zu identifizieren, vielmehr müssen fundierte Relationen zwischen Theorie und Praxis hergestellt und reflektiert werden, und zwar immer wieder aufs Neue, in konstruktiven Suchbewegungen sowie unter Berücksichtigung situativer Angemessenheit“ (ebd.).

Für Praktika gilt, dass Studierende sich erhoffen, Verbindungen zwischen Studium und Praktikum erkennen zu können. Dies kann seitens der Universitäten gezielt unterstützt werden, gegebenenfalls auch durch eine curriculare Anbindung durch Betreuung oder Reflexion von Praktikumserfahrungen. Jedoch scheinen die Erwartungen und Realitäten der Studierenden auch hinsichtlich der angeleiteten Verknüpfung zwischen Praktikum und Studium, die universitäre Lehrende initiieren, auseinander zu gehen (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 13). Im Projekt zu Potentialen studentischer Praktika ergab eine disziplinübergreifende „Studierendenbefragung [...], dass die bisherige inhaltliche Verknüpfung von Fachstudium und Praktikum aus Studierendensicht nicht ausreichend ist und sie sich eine engere Verbindung wünschen“ (ebd., S. 40).

Männle weist auch einen Zusammenhang nach, den Studierende zwischen dem Grad der universitären Praktikumsbegleitung und dem Stellenwert der Praktika innerhalb ihres Studiums konstruieren sowie zwischen ihrem Praktikum und ihren individuellen Perspektiven auf fachliche Fragen: „Studierende in Curricula mit Praktikumsbegleitung interpretieren das Praktikum als Studienelement, dem Anerkennung und eine hohe Bedeutung seitens der Hochschule zugeschrieben wird. Sie berichten davon, von Theorie-Praxis-Reflexionen oder von wissenschaftlichen Begründungen ihrer individuellen Perspektiven auf Praxis zu profitieren. Die Studierenden der Curricula ohne Praktikumsbegleitung hingegen nehmen das Praktikum als Studienelement wahr, dem durch universitäre Verkennung nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird. Sie kritisieren fehlende Reflexionsmöglichkeiten und sehen sich tendenziell mit ihren fachlichen Fragen und persönlichen Problemen zum Thema Praktikum alleine gelassen“ (Männle 2018, S. 208–209).

Eine Relationierung von praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Konzepten kann für Studierende während eines Praktikums als „Kompetenzaneignungen bzw. -(weiter)entwicklungen“ (Stauder 2017, S. 172), aber ebenfalls erst nach einem Praktikum im universitären Setting geschehen (vgl. ebd.). In Interviews sieht Birgit Stauder folgenden Zusammenhang: „Es ist den Studierenden möglich bzw. sie gehen auch selbst davon aus, dass sie nachträglich erworbenes disziplinäres Theoriewissen mit bereits erlebten Praxissituationen in Verbindung bringen können, die sie ehemals nicht vollständig einordnen konnten, die nun aber quasi erneut reflektiert und dann durch einen neuerlich angestoßenen Relationierungsprozess tiefer im Kompetenzportfolio der Studierenden verankert werden können“ (ebd.).

Praktika sind mit individuellen Professionalisierungspotentialen für Studierende verbunden „im Sinne eines individualbiographischen Entwicklungsprozesses der Studierenden“ (ebd., S. 170). So „eröffnet das Praktikum ein enormes Potenzial: das Praktikum bietet einen sehr individuell gestaltbaren Lernraum, in dem pädagogische Handlungsprobleme erfahren, reflektiert und in Bezug zu wissenschaftlichem Wissen gesetzt werden können“ (Männle 2018, S. 198). Studierende können dies jedoch nur

eingebunden in Kontexte erleben, so beschreibt Männle metaphorisch: „Insgesamt verlangt individuelle Professionalisierung den angehenden Pädagoginnen und Pädagogen eine berufsbiographische Reise ins Ungewisse ab, welche einerseits Gestaltungsfreiräume eröffnet, andererseits strukturellen Begrenzungen von Studiengängen und Praktikumeinrichtungen unterliegt“ (ebd., S. 212).

Pädagog*innen professionalisieren sich während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums, wie Männle schildert und darauf hinweist, dass Professionalisierungsprozesse von Studierenden durch Auseinandersetzung mit Wissen und Können als Dimensionen professionellen Handelns während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums stattfinden, wobei Wissen in studienbezogenen Lehrveranstaltungen zum Thema wird (vgl. 2018, S. 198). „Können` wird im Studium in Praktika beobachtet, ausprobiert und reflektiert“ (Männle 2018, S. 198). Verschiedene Typen studentischer Professionalisierung in Praktika weist Männle in ihrer Interviewstudie aus, diese „verweisen auf enorm komplexe Professionalisierungsprozesse“ (ebd., S. 197) durch Praktika und die Einflussnahme der Gestaltung von Studiengängen und Curricula auf diese Professionalisierung (vgl. ebd.). Diese Prozesse sind mit Ansprüchen verbunden und so definiert Männle die Zusammenhänge zwischen der studentischen Ziel- und Prozessdimension von Praktika für erziehungswissenschaftliche Studiengänge: „Individuelle Professionalisierung zielt auf späteres professionelles Handeln und beinhaltet spannungsreiche Verhältnisse auf Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene, die ausgehalten und immer wieder neu bearbeitet werden müssen“ (ebd., S. 199). Von der Veränderung des je eigenen Weltbildes oder der Erweiterung des eigenen Horizonts geht Männle für die Studierenden während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums aus und verknüpft dies mit der Entstehung von „kollektiv geteilte[n] pädagogische[n] Haltungen“ (ebd., S. 204), die sie als entstehende „pädagogische Habitusformation“ (ebd.) fasst¹⁶.

Pädagogische Tätigkeiten als „[p]ersonenbezogene Tätigkeiten [...] sind nicht unabhängig von der Biographie der Professionellen denkbar“ (Graßhoff/Schwepe 2009, S. 308). Biographische Erfahrungen der beruflich Handelnden sind in Zusammenhang mit ihrem beruflichen Handeln zu sehen (vgl. ebd.). Für pädagogische Professionalität gilt auch eine individuelle „biographische Reflexion und [...] biographische Distanz“ (ebd., S. 310) als zentral (vgl. ebd.), dazu gehört „die kritische Auseinandersetzung mit den biographischen Anteilen im beruflichen Handeln, d. h. die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst, mit dem eigenen Wissen sowie den eigenen Erfahrungen, Orientierungs-, Deutungs- und Relevanzsystemen. Eine Distanz zur eigenen Biographie im Rahmen der professionellen Entwicklung und professioneller Tätigkeiten impliziert das Infragestellen bisheriger Deutungen und Weltverständnisse sowie die Transformation von Wissen, Orientierungen, Deutungen und Relevanzen“ (ebd.). Praktika können Themen und Anlass bieten für solche individuellen Auseinandersetzungen angesichts der je eigenen professionellen Entwicklung, wobei hierbei die möglichen „biographischen Risiken für die Professionellen“ (ebd., S. 311) bedacht werden müssen.

Die Konfrontation mit beruflichen Realitäten in Praktika kann für Studierende auch Reflexionsbedarfe bedingen, die von ihnen „selbst, aber auch gemeinsam mit Anleiter/innen, Kolleg/inn/en und Vorgesetzten“ (Stauder 2017, S. 173) bearbeitet werden können. Dabei weist sie auf die Bedeutsamkeit dessen hin „auch [...] für die Psychohygiene der Studierenden“ (ebd.), wenn diese „z. T. erstmals für sie

¹⁶ Männle konkretisiert ihr Verständnis pädagogischer Habitusformation wie folgt: „Bezeichnend für eine pädagogische Habitusformation ist, dass spezifisch pädagogische Denk- und Reflexionsstrukturen erst nach einigen Semestern des Studiums wahrgenommen werden, dann aber weit über das Studium und Praktikum hinaus in die Lebenswelt der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen hineinreichen. [...] Dieses reflexive Denken und identitätsstiftende Hinterfragen wird als ‚Pädagogischer Blick‘ bezeichnet, mit dem einhergeht, dass (1.) Kommunikationssituationen komplexer reflektiert werden, (2.) die Motivationen unterschiedlicher Akteure/Subjekte versucht werden zu verstehen und (3.) situations- und fallbezogen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten sowie -alternativen entwickelt werden“ (Männle 2018, S. 205).

psychisch belastenden Arbeitssituationen ausgesetzt sind und diese einordnen und für sich verarbeiten müssen" (ebd.). In Praktika¹⁷ verlassen Studierende „die ‚Pufferzone‘ Hochschule" (ebd., S. 79) und nehmen den „wahre[n] berufliche[n] Alltag [...] schonungslos wahr[...], denn i. d. R. nimmt die Klientel keine Rücksicht auf einen Praktikant/inn/enstatus" (ebd.), dies bietet für die Studierenden als Praktikant*innen auch die Gelegenheit entsprechend auch „die eigene Studien- bzw. Berufsentscheidung nochmals zu überdenken" (ebd.).

Die Tätigkeit in einem Praktikum verschafft Studierenden „auch den Rahmen einer individuellen Sinnhaftigkeit des Studiums und bietet den jungen Menschen eine persönliche und fachliche Ausrichtung" (Nierobisch 2010, S. 124–125). Neben „Auslandserfahrungen und studienbegleitenden Jobs" (ebd., S. 108) unterstützen Praktika Studierende darin ihren Studienalltag differenziert wahrzunehmen und haben auch Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium (vgl. ebd., S. 107–108). Auch Effekte von Praktika für die Entwicklung von Studieninteresse und Selbstkonzept von Studierenden wurden betrachtet und für „langfristige, tiefgreifende Lernprozesse sowie eine Herausbildung von pädagogischer Professionalität" (Wieser 2020, S. 3) als Bedingung formuliert.

Männle weist auch auf eine unterschiedliche Wahrnehmung von Praktika durch Studierende des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft und Studierende erziehungswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge hin. Dabei stellt sie das Empfinden von „*Freiraum vs. Druck*" (Männle 2018, S. 206, Herv. im O.) gegenüber: „Der Freiraum ist in der Wahrnehmung von Diplomstudierenden dadurch gekennzeichnet, dass das Studium/Praktikum sehr individuell gestaltet werden kann, darf und soll. Der Umgang mit Studium, Praktikum und auch die jeweils benötigte Studiendauer sind folglich unterschiedlich, bedürfen keiner Rechtfertigung und es ist i.d.R. auch nicht mit negativen Konsequenzen zu rechnen [...]. Die Bachelorstudierenden hingegen charakterisieren Studium und Praktikum tendenziell eher als Ausbildungsphase unter Zeit- und Leistungsdruck [...]. Die Studienanforderungen werden oft als Belastung wahrgenommen, denen u.a. mit Gleichgültigkeit, Resignation, Frust, Verärgerung oder Verunsicherung begegnet wird" (ebd.). Die Frage, wie die curriculare Anforderung eines Praktikums von einzelnen Studierenden interpretiert wird, hat auch Folgen auf deren Nutzenerwägungen des Praktikums sowie der Einordnung der praktischen Erfahrungen in ihre pädagogischen Selbstbilder. Darüber hinaus kann eine fehlende Begleitung der studentischen Praktika auf eine studentische „*Praktikumsaneignung*" (ebd., S. 208, Herv. im O.) hinweisen, die gekennzeichnet ist durch lebensweltliche Bezugnahmen. Weiterhin werden bei nicht vorhandener „*universitäre[r] Einbindung*" (ebd., Herv. im O.) der Praktika für die Studierenden „Kompensationsstrategien notwendig, bspw. wird bei der Praktikumsuche und bei Problemen verstärkt auf Freunde oder Familie zurückgegriffen" (ebd.). Dies bedingt entsprechend auch, dass Erfahrungen statt auf Grundlage erziehungswissenschaftlichen Wissens eher auf Grundlage von Alltagswissen eingeordnet werden (vgl. ebd.). Der Einbezug des jeweiligen sozialen Netzes der studierenden Person für die Reflexion des Praktikums erfährt dann eine Aufwertung.

Die Perspektive derjenigen, die Praktikum in einem organisationalen Setting begleiten als Arbeitgeber*innen, Anleiter*innen oder Kolleg*innen der Praktikant*innen, sind durch ihre organisationalen Rollen und ihre beruflichen Anforderungen geprägt. Die Perspektive auf Praktika kann auch hier vermutlich stark variieren. Aussagen zu individuellen Perspektiven der Kolleg*innen und Praktikumsanleiter*innen sind nur begrenzt zu finden. Eine quantitative Befragung von Praktikums-Arbeitgeber*innen sowie explorierende Workshops mit diesen wurden im Projekt zu Potentialen studentischer Praktika durchgeführt: „In den quantitativen Erhebungen mit Arbeitgeber*innen und Studierenden wurden beide Zielgruppen nach ihren Zielen, die sie mit dem Absolvieren bzw. Anbieten von Praktika verbinden, gefragt. Im Vergleich der Befragungen war hier besonders bezeichnend, wie äh-

¹⁷ Birgit Stauder formuliert dies in ihrer Betrachtung der Betrachtung von Praktika Studierender von Studiengängen Sozialer Arbeit (2017).

lich beide Zielgruppen einige Ziele einordneten.“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 27). Die befragten Personen der Praktikumsorganisationen „sehen sich selbst ebenfalls als Vermittler*in von (Fach)Wissen“ (ebd., S. 28) sowie „arbeitsbezogener Fähigkeiten“ (ebd., S. 27). Weiterhin sehen sie Praktika auch strategisch als Möglichkeit für die „Gewinnung neuer Mitarbeitenden“ (ebd.) an.

Unklarheiten scheinen sich darin zu zeigen, in welchem Umfang Studierende Praktika selbst gestalten können sollten beziehungsweise welche Aufgaben Praktikumsanleitenden dabei zukommt: „Arbeitgeber*innen [...] signalisierten grundsätzliche Offenheit und begrüßten die Eigeninitiative von Studierenden, die mit eigenen Ideen in das Praktikum kamen, forderten es aber nicht explizit ein“ (ebd.). Hier wird auch angerissen, dass „Arbeitsgeber*innen Studierenden, die bereits den Transfer mitdenken, im Praktikum mehr zu[trauen, A.K.D.]“ (ebd.).

Lehrende – beziehungsweise für Universitäten tätige Dozierende – und Hochschulmitarbeitende – beziehungsweise „die Haltung der Universitäten“ (Wieser 2020, S. 14) zu Praktika – sind ebenfalls an studentischen Praktika interessiert und je nach Studiengangskonzeptionen in differierendem Ausmaß an deren Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung beteiligt. Wieser konstatiert bezogen auf den Forschungsstand zur „Haltung Dozierender“ (ebd.) – als „weitere[r] wichtige[r] Akteursgruppe“ (ebd.) neben Studierenden – gegenüber studienintegrierter Praktika, dass „[g]enerell [...] festzustellen [ist, A.K.D.], dass wenige Publikationen und damit auch dürftige Informationen zur Haltung der Dozierenden von Hochschulen und Universitäten zu Praktika innerhalb des Studiums vorliegen“ (ebd.). Lehrende sind hauptsächlich hochschuldidaktisch und in ihrer beruflichen Rolle als Beschäftigte der Universitäten mit Praktika befasst. Gleichzeitig wird auf „Zurückhaltung Dozierender gegenüber praktischen Erfahrungen während des Studiums“ (ebd., S. 16) verwiesen, da diese von ihnen mit Employability als Ziel des Bologna-Prozesses verknüpft werden (vgl. ebd.).

In Erhebungen der Positionen von Lehrenden wurde die Orientierung an „Transferkompetenz – und damit auch der Anwendung des Fachwissens“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 28) von diesen jedoch als bedeutsam beurteilt. Die Begründung wird darin gesehen, dass eine solche Ausrichtung von Praktika mit einer erwarteten „Aufwertung des Studiums“ (ebd.) verbunden wird. Eine Orientierung und Bezugnahme „theoretische[r] und praktische[r] Studienanteile [...] aneinander und aufeinander“ (Heckt 2001, S. 17) unterstützt auch die Funktionen von Praktika der Orientierung und Qualifizierung (vgl. ebd.).

Studierende schreiben Lehrenden auch bezogen auf Ihre Praktika Bedeutung zu, wie Nierobisch aus ihrer Interviewstudie festhält, so „lässt sich aus den Interviews auch auf die erweiterte Bedeutung der Lehrenden schließen – sie dienen den Studierenden nicht nur zur Wissensvermittlung sondern auch im Rahmen der persönlichen Orientierung als Lehrende, aber auch Diskussionspartner/innen, Lernberatende oder berufliche Coaches“ (Nierobisch 2010, S. 126). Die Lehrenden sind dann in ihrer beruflichen Rolle mit weitgehenden Rollenerwartungen konfrontiert.

2.2.4 Disziplinäre und professionelle Implikationen von Praktika

Praktika sind auch als ein Element einer hochschulischen Qualifikation für eine berufliche Tätigkeit in pädagogischen beziehungsweise erziehungswissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern zu sehen und entsprechend stehen sie „im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Arbeitsfeld“ (Sielert/Mahnke 2001, S. 45).

In diesem Kapitel wird vorgestellt, wie Praktika von Seiten der Disziplin Erziehungswissenschaft betrachtet werden und welche Forderungen beispielsweise von Seiten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gestellt werden. Dies wird eingeordnet in ebenfalls disziplinär und professionell diskutierte Fragen um Verbindungen von Theorie und Praxis in erziehungswissenschaftlichem

und pädagogischem Handeln. Dazu gehören auch Aspekte einer praktischen Orientierung im Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

Die Verbreitung von Praktika in vielen Studienfächern, äußert sich in einer Varianz deren Ausgestaltung beispielsweise hinsichtlich von Dauer oder Intensität (vgl. Bargel 2012, S. 38). Fachkulturelle Differenzen in der Verankerungen der Einbindung von studienintegrierten Praktika sind bereits mehrfach diskutiert und untersucht worden (vgl. Schubarth et al. 2012; Fischer 2020; Bargel 2012). Dabei tauchen Vermutungen auf, die auf das jeweils „unterschiedliche Berufsfeld- bzw. Professionsverständnis der [...] Studiengänge“ (Schubarth et al. 2012, S. 85) als Erklärung hinweisen (vgl. dazu auch Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 113; Fischer 2020, S. 247). Beispielsweise werden Unterschiede hinsichtlich des Grades des Berufsbezuges gesehen bei Studiengängen hinsichtlich der Frage, wie konkret diese für Berufe qualifizieren, wobei „**[p]rofessionsorientierte Studiengänge**, in denen das Studium der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe ist, die als Professionen verstanden werden“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 15, Herv. im O.) neben Studiengängen stehen, „die für **unterschiedliche, jedoch klar beschreibbare Berufe** qualifizieren“ (ebd., Herv. im O.) sowie „[w]issenschaftlich ausgerichtete Studiengänge **ohne konkreten Berufsbezug**“ (ebd., Herv. im O.). Letzterem werden die Geistes- und Sozialwissenschaften und damit auch die Erziehungswissenschaften zugeordnet (vgl. ebd., S. 13, 35).

Studiengänge der Erziehungswissenschaft werden dabei auch beispielhaft für „Studiengänge ohne klaren Berufsbezug“ (ebd., S. 13) benannt und festgestellt, dass diese eine „Besonders gering[e] [...] Berufsorientierung durch das Praktikum bei Studierenden der Erziehungswissenschaft“ (ebd.) erreichen.

Wo „kein genau definiertes Berufsbild angestrebt wird“ (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 113) sollten jedoch qualitätsvolle Praktika besonders angestrebt werden (vgl. ebd.). Dies gilt umso mehr für Studiengänge der Erziehungswissenschaft, da Praktika hier für Studierende wohl zu einer geringen Berufsorientierung führen (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 13). Angesichts des Praxisverständnisses sowie einem Bezug auf eine große Varianz von Berufsfeldern wird für Praxisphasen für die Erziehungswissenschaft beispielsweise eine Ausrichtung beschrieben auf die „berufliche Orientierung und die Gewinnung grundlegender Einblicke in die Berufswelt“ (Schubarth et al. 2012, S. 85) durch Praktika. Die Forderung ausgehend davon die Gestaltung der Berufsbezüge und der Praktika im Studium anzupassen, bedingt jedoch eine Vorstellung einer homogenen Studierendenschaft eines Studiengangs (vgl. Fischer 2002, S. 245). Die Vielfalt der studentischen Vorstellungen zum Verhältnis von Studium und beruflichen Bezügen bleibt so unberücksichtigt (vgl. ebd.).

Thomas Fischer jedoch sieht anhand studentischer Nutzenvorstellungen zu Praktika, die er anhand von Daten des 12. Konstanzer Studierendensurveys für das Wintersemester 2012/13 auswertet, keine klaren Unterschiede zwischen den Gruppen der verschiedenen berufsbezogenen Studiengänge (vgl. 2020, S. 243). Für die Wahrnehmung der Berufsorientierung beispielsweise konnten jedoch Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn „[z]wischen den untersuchten universitären Fachkulturen [...] entlang der Differenzierungslinien nach professions-, berufs- und disziplinbezogenen Studiengängen signifikante Unterschiede bestätigen“ (Schubarth et al. 2012, S. 86). Eine Betrachtung der Praktika je nach Fachkultur scheint demnach zumindest beachtenswert, entsprechend auch für die Erziehungswissenschaft.

Disziplin und Profession werden im Folgenden im Anschluss an das Verständnis von Hiltrud von Spiegel (2018) verstanden: „Disziplin bezeichnet einerseits das in lehrbare Form gebrachte Wissen (Theorien), andererseits ein Sozialsystem, also eine Kommunikationsgemeinschaft von Wissenschaftlerinnen, die auf die gemeinsame Problemstellung [...] verpflichtet sind, die die Disziplin konstituiert [...]. Die Funktion einer Disziplin bezieht sich hauptsächlich auf die innersystemische Kommunikation der Wissenschaftler über ihre Forschungs- und Theoriebildungsprozesse. Als Referenzpunkt der Disziplin

gelten die Kriterien ‚Wahrheit‘ und ‚Richtigkeit‘, und ihre Angehörigen definieren sich über die Produktion und die Bereitstellung von Wissen. Profession beschreibt das Praxissystem, die berufliche Wirklichkeit, die fachlichen Ansprüche des Berufes und die darauf bezogenen Leistungsangebote. Die Profession ist also nicht in erster Linie ein Wissenssystem, sondern ein Handlungssystem: Ihr Verhältnis zum Wissen definiert sich als Anwendung von Wissen unter Handlungsdruck. [...] Ihre Angehörigen definieren sich über das Handeln im Kontakt mit den Adressaten und den institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen. Die Systeme stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Aus ihrer konstitutiven Differenz ergeben sich entscheidende Fragen und Antworten für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis“ (Spiegel 2018, S. 41). Erziehungswissenschaftler*innen und pädagogische (und erziehungswissenschaftliche) Praktiker*innen sind jedoch in ihrem Handeln und ihren Begründungen aufeinander verwiesen¹⁸. Die wechselseitigen Bezugnahmen zueinander, zeigen sich auch wenn zwei Varianten erziehungswissenschaftlicher praktischer Orientierung – als einer Metatheorie der Erziehungswissenschaft – beschrieben werden: „Zum einen wird eine Orientierung von Praxis an wissenschaftlichen Erkenntnissen thematisiert. Zum anderen wird der Bezug umgekehrt: es geht um eine Orientierung der Wissenschaft an Praxis. Die Erziehungspraxis oder allgemeiner formuliert die Erziehungswirklichkeit ist als Gegenstand der Wissenschaft (vor-)gegeben. In beiden Fällen bezieht sich die Thematisierung auf eine ‚praktische Wissenschaft‘, einer Wissenschaft von der und für die Erziehungspraxis“ (Cleppien 2011, S. 77). Weiterhin wird noch zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik vielfältig differenziert, wobei beide mit wissenschaftlichen Ansprüchen verbunden werden, beispielsweise so: „Pädagogik als praktische Prinzipienwissenschaft mit einer erklärten Orientierungsfunktion für die praktisch Tätigen und nach Maßgaben für ihr Handeln Suchenden oder Erziehungswissenschaft als reine Forschung um der Forschung willen aus einer distanzierten Beobachterperspektive“ (Böhm 2005, S. 417).

Sofern Praktika der Professionalisierung dienen, kann für das Verständnis dessen auch auf die Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung (vgl. Nittel/Seltrecht 2008) hingewiesen werden. Kollektive Professionalisierung bezeichnet gemeinschaftliche Prozesse einer Profession – „als besonderer Berufsform“ (Völter 2018, S. 474) –, die sich durch viele Professionelle und zugehörige geteilte Maßgaben kennzeichnet. Zielsetzung kollektiver Professionalisierung ist die Ausbildung von professionell Handelnden sowie einer gesellschaftlichen „Etablierung von Professionen“ (ebd.). Professionalisierung ist auch durch „Prozesse der Einsozialisation und des Weiterlernens“ (ebd.) gekennzeichnet, die kollektiv betrachtet werden, aber durch die Bindung an einzelne Personen auch eine individuelle Ebene besitzt.

Individuelle Professionalisierung hingegen ist als Weg von Individuen zur Entwicklung einer je eigenen Professionalität zu sehen und insofern an einzelne Subjekte gebunden. Auch hier sind beide Prozesse aufeinander verwiesen und wirken ineinander und miteinander. Individuelle Professionalisierung steht in Bezug zur kollektiven Professionalisierung „als professionsspezifischem Prozess der Einsozialisation“ (ebd.) in eine Profession.

Verständnisse für pädagogische Professionalität sind different beschrieben worden, hier wird Professionalität „als szenisch-situatives auf seine Qualität hin zu prüfendes Handeln unter komplexen und paradoxen Handlungsanforderungen“ (ebd.) verstanden. Praktika können dabei als in Studiengängen eingeplanter Teil der Einsozialisation in beruflich professionelles Handeln betrachtet werden. Studierende erleben hier auch einen Wechsel aus der Studiumgebung der Hochschule hinaus und in einen anderen Kontext hinein, um schließlich wieder in der hochschulischen Umgebung anzuschließen. Solche Verläufe werden auch als Übergänge oder Transitionen diskutiert (vgl. u.a. von Felden 2010^a, S. 184–185; Maier-Gutheil 2014, S. 169). Praktika wie auch ein beruflicher Alltag sind durch eine Einbindung in Gruppen und Zugehörigkeiten zu Institutionen geprägt, welche jedoch „fluide sind und

¹⁸ Die scheinbare Separierung in Wissenschaft und Praxis ist paradox, denn auch Wissenschaftler*innen kommen nicht ohne eine eigene Praxis aus.

sich immer wieder auch verändern" (Maier-Gutheil 2014, S. 168). Wechselnde Anforderungen, „entlang des Übergangs von einer Institution zur nächsten (Ausbildung – Beruf oder Arbeitsstelle 1 – Arbeitsstelle 2 oder berufliche Funktion A – berufliche Funktion B)" (ebd.) oder auch biographische Lernprozesse der Individuen prägen diese „Veränderungen [...], die zudem einem zeitspezifischen Faktor unterworfen sind" (ebd.). Transitionen werden auch als Prozesse des Lernens und der Bildung wahrgenommen, wie auch als Entwicklung von Professionalität (vgl. von Felden 2010³, S. 184–185; Maier-Gutheil 2014, S. 169). Bei der Betrachtung einer Entwicklung von Professionalität wird dann „jedoch [...] nicht das gesamte Erwachsenenleben als Kristallisationspunkt" (ebd., S. 168) gewählt, vielmehr hingegen „der individuelle Erwerb von berufsbezogener Handlungsfähigkeit" (ebd.). Die Blickrichtung liegt hier auf der Betrachtung individueller Verläufe beruflicher Tätigkeit: „Vielmehr fokussiert die Thematisierung der Entwicklung pädagogischer Professionalität den Erwachsenen/die Erwachsene nicht als Menschen an sich, sondern als professionell Tätigen in beruflichen Zusammenhängen" (ebd.).

Der kollektive Anspruch an Professionalisierung beinhaltet auch, dass die Entwicklung der „pädagogische[n] Berufs- und Arbeitsfelder und ihre jeweiligen Ansprüche an die Professionellen" (Egloff 2011, S. 218) beobachtet wird. Dabei sind auch die qualifizierenden Studiengänge und Weiterbildungen zu betrachten. Wissenschaftliche Bildung findet unter anderem in Studiengängen statt, denn „auch Pädagogen müssen ausgebildet werden. Daraus entsteht die Frage, welchen Charakter die Wissenschaft hat, mit deren Hilfe Pädagogen wissenschaftlich ausgebildet werden und wie diese Wissenschaft Erziehen hilft" (Cleppien 2011, S. 77). Iris Männle weist darauf hin, dass auch Studiengänge und deren Curricula – und damit Universitäten – Einflüsse auf Professionalisierung und damit auch auf die Profession haben: „Anzunehmen ist, dass damit auch Einflüsse auf differierende professionelle Selbstverständnisse einhergehen. Entsprechend sind durch den Wandel, den das universitäre Feld der Studiengänge und -strukturen derzeit erfährt, auch Wandlungsprozesse der Profession zu erwarten" (Männle 2018, S. 212). Weiterhin werden auch Praktika als ein Lehr-Lern-Format innerhalb von Studiengängen unter Disziplin- und Professionsaspekten betrachtet, denn Praktika bieten Gelegenheiten der ersten Begegnung mit dem Verhältnis von Disziplin, Profession und Professionalität und damit mit „zentrale[n] Probleme[n] professionellen Handelns: Praxiserfahrung in Reflexion mit erziehungswissenschaftlichen Theorien" (ebd., S. 197). Fragen, wie sich wissenschaftliche Theorien und Konzepte mit praktischen Vollzügen relationieren lassen – in pädagogischem Handeln, in Reflexionsprozessen und letztlich auch als Aspekt professionellen Handelns – sind entsprechend prägend für Praktika von Studierenden der Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Für die Studierenden heißt dies, dass das Praktikum es ihnen ermöglicht „einen Individuellen und institutionellen Bezug her[zustellen, A.K.D.], in dem die ›Nützlichkeitsorientierung‹ sowohl für die Seite der Studierenden als auch der Arbeitsfelder ausgelotet werden kann" (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001, S. 59). Dazu ist Reflexion der Erfahrungen wesentlich, auch um Studierende zu befähigen „Kriterien entwickeln [zu, A.K.D.] können, die sie in die Lage versetzen, gezielt die Intentionen, Themen und Methoden des eigenen Lernprozesses zu gestalten" (ebd.). Birgit Stauder weist für die Soziale Arbeit beziehungsweise Sozialpädagogik darauf hin, dass es in pädagogischem Handeln darum geht „Theorie und Praxis beständig miteinander in Einklang zu bringen, zu relationieren" (Stauder 2017, S. 71) und entsprechend Praktika „[f]ür eine frühzeitige Ausbildung der Relationierungskompetenz [...] Praktika eine ganz besondere Rolle" (ebd.) zukämen. Hochschulen können durch Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika Studierende darin unterstützen Verknüpfungen herzustellen (vgl. ebd.), andernfalls würde die Verantwortung für eine solche Relationierung auf eine rein autodidaktische Erarbeitung von Reflexionen durch Studierende verlagert werden (vgl. Männle 2018, S. 210) oder in den Verantwortungsbereich der praxisanleitenden Professionellen verlagert werden. In diesem Falle kann es dazu kommen, dass „Widersprüchlichkeiten im Praktikumshandeln (sei es auf Wissens-, Handlungs- oder Beziehungsebene) [...] kaum bearbeitet und ebenso wenig auf erziehungswissenschaftliche Theorien bezogen" (ebd.) werden. Es kann dann zu „Diskrepanzgefühl[en] bzgl.

Theorie und Praxis“ (Stauder 2017, S. 74) der Studierenden kommen. Die Einbindung von relationierungsförderlichen Impulsen in Studiengängen beschreibt Iris Männle als Gestaltungsspielraum für Disziplin und Profession, „um pädagogische Praktika als Professionalisierungsmöglichkeit für die Studierenden zu konzipieren“ (Männle 2018, S. 210). Als eine „Brücke zwischen Wissenschaft und Beruf“ (Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, S. X) können Praktika fungieren, wenn sie „im Studium den Spannungen zwischen Theorie und Praxis sowie berufsfeldbezogenen Anforderungen und subjektiven Voreingenommenheit ausgesetzt“ (ebd.) werden.

Spätestens in Praktika treffen Studierende dann auch auf ein „Technologiedefizit, welches dem Handelnden in der Pädagogik begegnet“ (Cleppien 2011, S. 86): „Man kann darin den Kern pädagogischer Professionalität sehen, dass der Pädagoge in Situationen nicht wissen kann, wie er zu handeln hat, und man kann den Wert der pädagogischen Methode gerade darin sehen, in diesen Situationen Orientierung zu geben“ (ebd.). Die Frage, wie eine Thematisierung eines Umgangs mit diesem Defizit in (Aus-)Bildungsphasen stattfindet, ist auch für die Profession bedeutsam (vgl. ebd.). Praktika stellen „lediglich einen mehr oder weniger bescheidenen Anfang der beruflichen Sozialisation dar[...]“ (Stauder 2017, S. 82). Sowohl die Verantwortung für das Handeln als auch die Bandbreite zu absolvierender Aufgaben werden in Praktika meist nur eingeschränkt an Praktikant*innen delegiert, auch bedingt durch ihren kurzen Aufenthalt im jeweiligen beruflichen Kontext (vgl. ebd.). Im Praktikum sind Studierende jedoch auch mit der Frage der Erfassbarkeit der „vielschichtigen Komplexität“ (Mair 2001, S. 31) des jeweiligen pädagogischen Handelns konfrontiert, welches „selbst für beruflich Erfahrene, umso mehr für Praktikanten, nur in Ansätzen theoretisch begreifbar, ja möglicherweise nur in Momentaufnahmen zu erfassen ist“ (ebd.). Entsprechend ist das oben benannte Technologiedefizit pädagogischen Handelns auch für Studierende eine Lernaufgabe während eines Praktikums, denn „einer unbeschränkten (technologischen) Verfügbarkeit der Praxis [sind, A.K.D.] selbst für Eingeweihte Grenzen gesetzt“ (ebd.). Mit dieser Unverfügbarkeit geht einher, dass „geringe Regelbindungen und Handeln unter Ungewißheit als Kennzeichen pädagogischer Tätigkeit“ (Keiner et al. 1997, S. 803) gesehen werden können. In diesem Zuge wird auf die Bedeutsamkeit von Reflexion für pädagogische Tätigkeiten und die Relevanzsetzung dessen während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums hingewiesen: „Für das erziehungswissenschaftliche Studium bedeutet dies, weniger die Praxis- und Berufsorientierung zu betonen, sondern das Studium als einen zuschreibungsoffenen Raum von Aneignungsmöglichkeiten zu interpretieren, der der Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewißheiten dient“ (ebd.).

Die Verschiedenartigkeit der Aneignung möglicher Umgangsweisen mit diesen Ungewissheiten ist auch bedingt durch Varianz in individuellen Professionalisierungspfaden und –relevanzen der Studierenden. Iris Männle hat verschiedene Typen studentischer Professionalisierungsprozesse in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen empirisch herausgearbeitet, die sie folgendermaßen charakterisiert: „Die einen Studierenden verfolgen bspw. gezielte Professionalisierungsstrategien, um in ein bestimmtes pädagogisches Handlungsfeld einzumünden und planen entsprechend ihre Praktika und Studieninhalte. Ebenso intentional wollen andere Studierende explizit die Breite des pädagogischen Berufsfeldes erfassen und absolvieren maximal verschiedene Praktika. Wiederum andere Studierende lassen sich von Seminarthemen oder Freunden inspirieren und nutzen sehr flexibel sich bietende Gelegenheiten. Insgesamt ließen sich in der empirisch-qualitativen Interviewstudie vier Typen identifizieren, die sich in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen unterschiedlich professionalisieren: (1.) die vernetzten Individualistinnen und Individualisten, (2.) die verhaltenen Ziellosen, (3.) die pragmatischen Macherinnen und Macher und (4.) die reflektierenden Allrounderinnen und Allrounder“ (Männle 2018, S. 200). Die Beachtung der verschiedenen Professionalisierungsweisen von Studierenden der Erziehungswissenschaft ist bedeutsam „nicht nur [...] für die Professionalisierung angehender Pädagoginnen und Pädagogen, sondern ebenso bereichernd für ein professionelles Standing einer pädagogischen Berufsgruppe, für ihre Organisationen und für die Bewältigung der gesellschaftlichen Aufgaben, die sie wahrnehmen“ (Männle 2018, S. 213).

Die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität ist mit einem Studieneinde nicht abgeschlossen. Sowohl das Studium als auch die Zeit der Berufstätigkeit nach einem Studium werden seitens der Profession und Disziplin mit Erwartungen nach Reflexion des jeweiligen pädagogischen Handelns verbunden (vgl. Egloff 2011; Egloff/Männle 2012; Nierobisch 2010). Cornelia Maier-Gutheil beschreibt die Entwicklung pädagogischer Professionalität als gekennzeichnet durch Lern- und Bildungstransitionen, die für den Einzelnen in „vielfältigen (Mikro-)Transitionen“ (Maier-Gutheil 2014, S. 181) aufscheinen. Ihre Forderung erstreckt sich auf die fortwährende Förderung dieser Entwicklung durch eine „Institutionalisierung von Reflexionsräumen, in denen nicht nur pädagogisches Wissen und Können angeeignet, sondern auch biographische Selbstreflexion mit pädagogisch-professioneller (Selbst-)Beobachtung kombiniert werden kann (z.B. über Formen kollegialer Beratung)“ (ebd., S. 182). Diese Forderung deckt sich auch mit Forderungen nach einer curricularen Einbindung von Reflexionsimpulsen und -formaten in erziehungswissenschaftliche Studiengänge. Nur in Praxis lässt sich die Aufgabe für Studierende bewältigen sich darin zu erproben auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Denkkonzepten zu handeln. Als Gelegenheit für das Erlernen von eigenem Handeln sind entsprechend „Praktika auch schon immer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher (und auch sozialarbeiterischer) Studiengänge“ (Stauder 2017, S. 79) gewesen. Die Besonderheit der Reflexion für Pädagog*innen erarbeitet auch Kira Nierobisch, wenn sie in Abgrenzung zum Verständnis von Mediziner*innen, betont, dass „das Reflektieren bei den Pädagog/innen als selbstverständlich präsentiert [...] [und, A.K.D.] zur ‚Berufskultur‘ gehör[ig]“ (2010, S. 146) verstanden wird.

Als „eine der zentralen Aufgaben in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und im Prozess der Herausbildung einer professionellen Identität bzw. eines professionellen Habitus“ (Egloff 2011, S. 211) wird „[d]as Einüben der Fertigkeit, sich beobachtend und reflektierend auf die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit sowie auf sein eigenes Tun zu beziehen, also Praxisreflexion durchzuführen“ (ebd.) benannt. Indem in Studiengängen Gelegenheiten bestehen „sich aus einer (theoretischen) Metaperspektive heraus kritisch und (selbst-)reflexiv mit Praxis und pädagogischem Handeln auseinanderzusetzen“ (ebd.) ist es ein „Experimentiert- und Übungsfeld“ (ebd.) für die Professionalitätsentwicklung der Studierenden. Die Bedingung für „eine realistische Reflexion von theoretisch Erlerntem“ (Stauder 2017, S. 78) bietet dabei das Praktikum als „eine[m] eigenständigen Erfahrungsraum“ (ebd.) innerhalb eines Studiums.

Praktika gehen jedoch über die Ermöglichung der Reflexion anhand realer Fragen für Studierende hinaus, indem sie darüber hinaus für Studierende auch Gelegenheiten bieten berufliches Handeln zu erleben und sich in dessen Handeln zu üben. Diese Einübung geht über das reine Nachdenken über die erlebte und mitgestaltete Praxis hinaus, indem ein pädagogischer Habitus entsteht, der aber auf wissenschaftlichem Wissen beruht: „Man kann zwischen Können und Wissen unterscheiden, muss dann aber auch unterstellen, dass ein Können ein ‚Wissen-Wie‘ ist, welches gewusst werden muss“ (Cleppien 2011, S. 88). Hinzu kommt im Praktikum die Begegnung der Studierenden mit pädagogischen Adressat*innen, durch die die Studierenden „nicht nur intellektuell, sondern [...] auch als ‚ganze Person‘ gefordert sind“ (Männle 2018, S. 205). Studierende erleben zudem direkte Wirkungen ihres Handelns während eines Praktikums (vgl. ebd.). Diese sind damit eine ins Studium integrierte Möglichkeit, die sich den Studierenden bietet, um „einen Teil der Ungewissheit und Komplexität pädagogischen Handelns je individuell [zu, A.K.D.] reduzieren“ (Sielert/Mahnke 2001, S. 42). Durch das Verlassen des Schonraums der Universität (vgl. Egloff 2011, S. 214) und die damit notwendige Präsentation als künftige*r Expert*in bedeuten Praktika jedoch auch „eine Zumutung und den ›Mut des Studenten zur Verlassenheit‹“ (Sielert/Mahnke 2001, S. 42). Praktika muten Studierenden zu sich ohne vorab klar anzuvisierende Lerngewinne auf eine Logik eines beruflichen Handlungsfeldes einzulassen (vgl. ebd.). Diese Zumutung jedoch wird mit dem Ziel einer nötigen „Distanzierung des eigenen Selbst“ durch „Erfahrungen, denen ein *bildender Charakter* zukommt“ (Thompson 2009, S. 412, Herv. im O.) verbunden, welche „Veränderungen in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungswei-

sen in Gang bringen und dadurch zuletzt einen erziehungswissenschaftlichen Reflexionsgewinn freisetzen" (ebd.). Hierbei ist das Erlangen von Erfahrungen intendiert, „die das Verhältnis zu erfahrenen Praxis ebenso wie das Verhältnis zu sich selbst verändern“ (ebd.). Insofern können Praktika nicht rein aus disziplinärer oder professioneller und damit kollektiver Sicht betrachtet werden, sondern bedürfen auch einer Betrachtung aus Sicht einer je individuellen Professionalisierung der einzelnen sich entwickelnden beziehungsweise gegebenenfalls professionalisierenden Studierenden. Im Praktikum scheint die Frage der Ausbildung des professionellen Nachwuchses auch für die wissenschaftliche Disziplin auf, da sie direkt in den Studiengängen durch ihre Lehre in diese eingebunden ist. Auch die Frage der Verbindung und Begründung von Theorie und Praxis stellt sich in und durch Praktika sowohl für die Profession, die Disziplin wie auch für professionell Handelnde und Studierende. Für die Darstellung einer metatheoretischen praktischen Orientierung argumentiert Georg Cleppien insofern mit der Verantwortung pädagogisch Handelnder für ihre Adressat*innen: „Die Einheit der Bereiche von Praxis, Ausbildung und Wissenschaft lassen sich mit einem umfassenden Konzept der ‚pädagogischen Haltung‘ begründen. Diese Haltung besteht in einer Verantwortung für eine ‚gute Praxis‘ im Dienste der Person, die erzogen wird. Dies ist der Kern des ‚pädagogischen Ethos‘, der im Habitus verankert, die spezifische Orientierung der pädagogischen Profession ausmacht“ (Cleppien 2011, S. 89). Bei dieser Verantwortung muss auch die (Aus-)Bildung der angehenden Professionellen in den disziplinären wie professionellen Blick geraten.

Entsprechend finden sich auch Regelungen aus disziplinärer Sicht – beispielsweise durch Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu „Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen“ (2009). Schon bei der „Einführung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft 1968“ soll „[d]ie Verzahnung von wissenschaftlichem Studium und fachpraktischer Ausbildung [...] durch die qualifizierte Gestaltung der Praktika gewährleistet werden“ (Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, S. IX). Auch in den umgestalteten Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschluss scheinen jedoch Ansprüche der Profession und Disziplin auf, denn sie sollen „über die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Theorie (wissenschaftliche Befähigung als Ziel) zu einer Berufsqualifizierung und -befähigung („Employability“) führen“ (Egloff 2011, S. 213). Unterschiede sind für Praktika jedoch nicht nur disziplinär zu verzeichnen, sondern auch in den Modalitäten der Praktika zwischen verschiedenen Universitäten und Hochschulen und diese führen damit auch zu einer Varianz innerhalb pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Insgesamt wird jedoch für die Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Soziale Arbeit eine „hohe Regeldichte bei den Praktika“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 56) gesehen sowie eine sehr hohe Verbreitung der Einbindung eines Praktikums an Universitäten und noch mehr an Hochschulen (vgl. ebd., S. 56–57).

Die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu Praktika beziehen sich auf „die grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge“ (Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 113) und werden funktionell über drei Aspekte begründet. Praktika werden mit „dem Erwerb und der Reflexion eigener berufsrelevanter Erfahrungen in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2009, S. 152) verbunden sowie mit dem Ziel der „Generierung von Fragen für das weitere Studium“ (ebd.) und einer Ermöglichung von Bezugsetzungen zwischen Theorien und Handeln wie der theoriegestützten Anregung von Fragestellungen und einer Ermöglichung einer Anbindung an Forschungsprojekten in Praktika von Master-Studierenden. Weiterhin sollen sie zur Unterstützung und eventuell Korrektur der Studienrichtungs-Entscheidungen von Studierenden dienen (vgl. ebd.).

Für Bachelor-Studiengänge werden im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft zwei Praktika aufgeführt, die mit jeweils 15 Leistungspunkten kreditiert werden sollten (vgl. ebd.), für Master-Studiengänge ein Praktikum mit 14 Leistungspunkten in konsekutiven und 13 Leistungspunkten in nicht-konsekutiven Studiengängen (vgl. ebd., S. 153). Die Sicherung der qualitätsvollen Umsetzung von Praktika wird in den Empfehlungen an die „Qualität der Praktikumsseinrichtungen“ (ebd.), die „Qualität der

Informationsangebote für die Studierenden“ (ebd.), die „Qualität der Durchführung und wissenschaftliche Begleitung des Praktikums“ (ebd.) sowie die „Qualität des Berichts“ (ebd.) geknüpft.

Die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft finden dann möglicherweise Berücksichtigung in der Regelung der Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an einzelnen Hochschulen. Hier werden in Modulhandbüchern, Prüfungsordnungen, Praktikumsordnungen die curriculare Anbindung und weitere steuernde Bestimmungen für Praktika festgelegt. Diese ist zum Teil an Praktikumsbüros für die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge angegliedert, die für die Studierenden verschiedene unterstützende, didaktische und kooperative Funktionen erfüllen können (vgl. Sielert/Mahnke 2001, S. 47–48).

Eine Betrachtung der Umsetzung dieser Empfehlungen in den „erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auf Bachelor- und Masterebene an allen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“ (2020, S. 21–22) haben Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner vorgelegt anhand einer Erhebung zum Zeitpunkt des Wintersemesters 2018/19. Zu diesem Zeitpunkt machen sie an „64 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland 194 Bachelor- und Masterstudiengänge [aus, A.K.D.], die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden. [...] Unter den Studiengängen finden sich 86 Bachelor- und 108 Masterstudiengänge.“ (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 22). Mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse haben sie die Studienprogramme der Studiengänge hinsichtlich der Ausgestaltung von Praktika betrachtet (vgl. ebd., S. 30–31). Sie konstatieren für erziehungswissenschaftliche Studiengänge ein „breite[s] Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten“ (ebd., S. 46), wobei „Praktika [...] in insgesamt 94 % der BA- und etwa 50 % der MA-Studiengänge verpflichtend vorgesehen sind, jedoch in den spezialisierten Masterstudiengängen etwas stärker an Bedeutung gewonnen haben“ (ebd., S. 38).

In diesem Kapitel wurden verschiedene Betrachtungsweisen von Praktika gegenübergestellt. Im folgenden Kapitel wird eine weitere Betrachtungsweise vertieft, die Zusammenarbeit als zentrales Moment von Praktika versteht und damit kooperative Implikationen von Praktika fokussiert.

3 Zusammenarbeit als zentrales Moment von Praktika – zum Gegenstand dieser Studie

Die Beteiligung von mehreren Akteur*innen – und damit auch ebenso vielfältigen Perspektiven und Interessenslagen – an Praktika, bedingt, dass sich dieses in vielfältig geprägtem Handeln zeigt. Dabei wird auch die Kooperation, Zusammenarbeit oder zumindest das aufeinander Bezug nehmende Handeln der Akteur*innen impliziert.

Allgemeiner kann bei Praktika auch von „Wechselbeziehungen von Lernorten innerhalb und außerhalb der Hochschule“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 70) gesprochen werden. In diesen Beziehungen sind jedoch nicht nur die als Lernende konstruierten Studierenden eingeschlossen, vielmehr können hier auch unmittelbare oder mittelbare Beziehungen zwischen den weiteren Akteur*innen entstehen. Praktika haben entsprechend auch kooperative Implikationen, die in diesem Kapitel eingeführt werden. Zusammenarbeit steht im Zentrum dieser Studie. Zunächst werden in diesem Kapitel Akteur*innen von Praktika und anschließend Zusammenarbeit zwischen Organisationen, in Organisationen und zwischen Personen vorgestellt.

Die Beziehungsgebundenheit scheint in pädagogischen Arbeitsfeldern vielfältig auf, unter anderem als „*pädagogische Beziehung*, die [...] sich [...] als Arbeitsverhältnis zwischen einer pädagogisch tätigen Person und einem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen etablieren kann, an welche sich professionelle pädagogische Bemühungen adressieren“ (Fasching 2019, S. 17, Herv. im O.). Als ein Aspekt „der professionell pädagogischen Beziehung werden Vertrauen, Distanz, Kompetenzen und Authentizität der Pädagog*innen sowie Gleichrangigkeit von Pädagog*innen und den Adressat*innen hinsichtlich der Sache als notwendige Grundkomponenten [...] angeführt“ (ebd., S. 18). Weiterhin sind „auch *professionelle Beziehungen zwischen pädagogisch Tätigen* [...] bedeutsam für Erziehungs- und Bildungsprozesse“ (ebd.) zu nennen, die „zwischen professionell Tätigen der pädagogischen Praxis untereinander, mit anderen Professionist*innen aus nicht genuin pädagogischen Arbeitsfeldern oder mit externen Beteiligten“ (Fasching 2019, S. 18) entstehen. Forschende pflegen auch Beziehungen zu anderen „Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen“ (ebd., S. 19).

Als „zentrale[n] Bestandteil pädagogischer Praxis und Forschung“ (ebd., S. 20) kann „[d]as Aufbauen, Gestalten und Reflektieren von zwischenmenschlichen Beziehungen“ (ebd.) eingeordnet werden. Dabei ist zu bedenken, dass diese „stets dynamisch, im Vollzug und ambivalent [sind, A.K.D.]. Pädagogische Beziehungen können demnach nicht im Hinblick auf ihren End-, sondern nur auf ihren Prozesscharakter gefasst werden“ (ebd.). Sie sind gekennzeichnet durch die „Eingebundenheit in Differenz- bzw. Spannungsverhältnisse oder Antinomien“ (ebd., S. 20) beispielsweise zwischen „Autonomie und Abhängigkeit, Organisation und Interaktion, Nähe und Distanz, Hierarchie und Abhängigkeit, Differenzierung und Homogenisierung oder Anerkennung und Verletzung“ (ebd.). Individuen können Beziehungen mitgestalten, auch wenn diese in Machtkontexte eingebunden sind (vgl. ebd.).

Beziehungen prägen auch Zusammenarbeit in pädagogischen Kontexten. Um Zusammenarbeit zu erläutern, werden zunächst Begriffe wie Kooperation, Vernetzung, Netzwerke und Interaktion thematisiert, die zum Teil nahezu synonym genutzt werden, wenngleich sie jeweils abweichende Bedeutungen in sich tragen (vgl. Alke 2015, S. 23; Schleifenbaum/Walther 2015, S. 28). Unterschiede zwischen Netzwerk, Vernetzung und Kooperation bestehen beispielsweise „hinsichtlich: Größe und Ordnung, Intensität und Potenzial, sozialer Infrastruktur und zeitlicher Perspektive sowie Grundgedanke und Ziel“ (Schleifenbaum/Walther 2015, S. 28, im Original mit Aufzählungszeichen).

Kooperationen setzen voraus, mit „klar identifizierbaren Partner ein [...] *neues soziales System* – zu bilden, welches zeitlich begrenzt“ (Franz/Feld 2015, S. 118, Herv. im O.) oder auf Dauer angelegt ist (vgl. Buschle/Fuchs/Tippelt 2014, S. 166). Kooperationen werden interessensgeleitet von Organisationen eingegangen, wobei sie eine „Zusammenarbeit von eigenverantwortlichen Partnern“ (ebd.) voraussetzen. Es wird unterschieden zwischen vertikalen Kooperationen, bei denen Organisationen mit

verschiedenen „Interessen und Bildungsschwerpunkten“ (ebd.) zusammenarbeiten und horizontaler Kooperation, wenn Organisationen innerhalb eines pädagogischen Feldes oder einer Bildungsstufe zusammenarbeiten (vgl. ebd.). Kooperationen werden von pädagogisch Tätigen „als grundsätzlich positiv [und, A.K.D.] [...] auch als notwendig für die Ausübung der eigenen Tätigkeit wahrgenommen“ (ebd., S. 192) und für die Arbeit in den pädagogischen Organisationen „einen günstigen oder vorteilhaften Einfluss auf die Qualität und die Sensibilität der Handlungsstrategien [...] haben“ (ebd.). Kooperationen sind durch Interaktionen und Handlungen geprägt (vgl. Alke 2015, S. 24–25) und entsprechend als gemeinsames Handeln von mindestens zwei Akteur*innen als „planvolle[s] Zusammenwirken von Handlungen unter einer gemeinsamen Zielperspektive“ (Dollhausen/Mickler 2012, S. 146). Unterschiede zwischen Kooperationen im Vergleich zu Netzwerken sind in der geringeren Anzahl der partizipierenden Partner*innen zu sehen sowie in deren dichterem zeitlicher und sozialer Zusammenarbeit (vgl. Schleifenbaum/Walther 2015, S. 28), „da kleinere Beziehungsgeflechte eine intensive Zusammenarbeit vereinfachen“ (ebd., S. 30).

Netzwerke lassen sich als beständige Zusammenhänge von Beziehungen kennzeichnen, die bedarfsorientiert aktiviert werden können (vgl. Alke 2015, S. 25) und insofern „als *Zusammenarbeit zwischen Organisationen*“ (Jenner 2019, S. 115, Herv. im O.) zu verstehen sind. Es wird auf einen „gesamten, sehr umfangreichen Netzwerkdiskurs“ (Schleifenbaum/Walther 2015, S. 28) hingewiesen. Die Beziehungen in Netzwerken bestehen in der Regel zwischen Organisationen und die Beziehungsgebundenheit zwischen einzelnen Individuen steht hier nicht im Vordergrund (vgl. Alke 2015, S. 26). Dies kann von Kooperationen abweichen, in denen konkrete Beziehungen zwischen verschiedenen organisationalen Rollenträger*innen besondere Bedeutung für die Zusammenarbeit erlangen (vgl. ebd.). Netzwerke können im Sinne von „*interorganisationalen Beziehungen zwischen Organisationen*“ (Jenner 2019, S. 115), zwischen Akteur*innen und zwischen Personen (vgl. Alke 2015, S. 24) als Zusammenarbeit ausgerichtet auf eine gemeinsame Zielsetzung begriffen werden. Der Netzwerk-Begriff wird semantisch vielfältig sowie uneinheitlich genutzt (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, S. 755). Die Arbeitsformen in Netzwerken sind weniger formal geregelt, setzen hingegen eher eigenständige Verpflichtungen und Eigenaktivität der Netzwerkpartner*innen voraus, die während eines Prozesses vertrauensvoll, flexibel und transparent miteinander agieren (vgl. Alke 2015, S. 24). Ergänzend besteht ein Verständnis von Netzwerken „als soziale und nicht notwendiger Weise intentionale Verbünde interagierender Partner“ (Berkemeyer/Bos 2010, S. 755), die auch auf individueller Ebene miteinander verbunden sein können.

Im Gegensatz zu Kooperation und Netzwerken steht die Tätigkeit des Vernetzens. Diese kann „als ein Kooperieren höherer Ordnung bzw. ein Metakooperieren“ (Franz/Feld 2015, S. 118) verstanden werden, indem sich eine möglichst dauerhafte „*neue soziale Infrastruktur*“ (ebd., Herv. im O.) bildet. Vernetzen setzt auf den Aufbau langfristig bestehender Beziehungen, die auch flüchtige Beziehungen umfassen können und auch die Pflege einiger und die Nichtbeachtung anderer Beziehungen – je nach aktuellen Zielsetzungen – umfassen kann (vgl. Buschle/Fuchs/Tippelt 2014, S. 166).

Vernetzung wird in nahezu allen pädagogischen Handlungsfeldern eingefordert (vgl. Jütte 2006, S. 9), allerdings differieren die Begründungen je nach Feld, als Gemeinsamkeiten werden folgende drei Erwägungen thematisiert: „Netzwerke bilden eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen. Diese Ausdifferenzierung verlangt auf der anderen Seite auch wieder Integrationsanstrengungen, d. h. das Knüpfen von Netzen“ (ebd.), „Vernetzung zielt auf eine verbesserte Kommunikation zwischen den Akteuren und dient gemeinsamen Planungsprozessen zur Sicherstellung und Abstimmung von Angeboten“ (ebd.) und „Vernetzung zielt auf Synergie. Von dem Zusammenwirken bisher getrennt von einander agierender Akteure werden Synergieeffekte erwartet“ (ebd.).

Für die Erwachsenenbildung taucht das Vernetzen als Tätigkeit auch in einer Zusammenstellung von Grundbegriffen auf (vgl. Franz/Feld 2015). Die Aktualität dessen wird erklärt mit „der Hoffnung, durch

verstärkte Vernetzung im Bildungsbereich die Rahmenbedingungen für die Realisierung Lebenslangen Lernens zu optimieren" (ebd., S. 117). Das Vernetzen wird in drei verschiedene Perspektiven eingeordnet, wobei „Lernprozesse, [...] die pädagogisch Professionellen und [...] die (Weiterbildungs-)Organisationen" (ebd.) im Fokus stehen, geprägt durch „die direkte oder kontextuelle Bearbeitung sozialer Beziehungen" (ebd.). Vernetzendes Handeln wird einerseits zur „*erwachsenenpädagogische[n] Praktik*" (ebd., Herv. im O.), wenn sie mit pädagogischen Intentionen von Lernen und Bildung verbunden ist und insofern als eine „aktive lern- bzw. bildungsermöglichende Handlung" (ebd.) verstanden werden kann. Die interorganisationale Vernetzung kann sich weiterhin in Netzwerken zeigen, die als „Resultat der Vernetzungstätigkeit" (ebd.) auf Ebene der Organisationen stattfindet. Ergänzend wird „Vernetzen als eine *selbstbezogene Professionalisierungsaufgabe*" (ebd., Herv. im O.) für die pädagogisch Professionellen benannt und dies damit begründet, dass für die Bewältigung beruflicher Anforderungen diese „sich [...] selbst vernetzen (müssen), um so (Beziehungs-)Ressourcen als soziales Kapital aufbauen zu können" (ebd.). Vernetzen steht in Beziehung zu den Termini Netzwerken oder Networking und umfasst die Anbahnung, den Aufbau und die Pflege von Kontakten zu neuen oder bereits bestehenden Kontakten (vgl. Schleifenbaum/Walther 2015, S. 32).

Für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Beziehungen sind Interaktionen von besonderer Bedeutung. Auf die Herausarbeitung des Interaktionsbezug von Kooperation für das Feld der Weiterbildung durch Wolfgang Jütte (2002) weist Matthias Alke hin (vgl. 2015, S. 25), darüber hinaus kennzeichnet er zumindest die erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung als „unterbelichtet" hinsichtlich eines „interaktionstheoretische[n] Bezug[s]" (Alke 2015, S. 46). Alke betrachtet empirisch organisationale Kooperationsstrategien von Weiterbildungsorganisationen sowie die zugehörigen Interaktionen der Kooperationen.

Interaktionen sind insofern bedeutsam, als aus Ihnen Kooperationen und gegebenenfalls auch Netzwerke entstehen können – auch als „zukünftige Kooperations- bzw. Interaktionsmöglichkeiten" (ebd., S. 25). Die unklare und fluide Gestalt von Netzwerken und Kooperationen führen zu Spannungen, die „über die Interaktion der Akteure austariert werden" (ebd., S. 26). Interaktionen sind zeit- und personengebunden (vgl. ebd.). Für Kooperationen und Netzwerke haben Interaktionen auch die Aufgabe als Kontinuum von den Personen stabil etabliert zu werden, ohne die Flexibilität und Fragilität der Kooperationen und Netzwerke aufzuweichen (vgl. ebd.).

Kooperatives Handeln findet als Interaktion mittels Kommunikation statt (vgl. ebd., S. 27). Kommunikation als „Ereignis, das sofort verschwindet und ohne Dauer ist" (ebd.) setzt Interaktion in Gang und durch „Anschlusskommunikation kann sich schließlich ein rekursives Netzwerk an Kommunikationen herausbilden, das die Einheit von Interaktion als soziales System definiert und deren Autopoiesis sichert" (ebd.). Durch die Prägung von Kooperation und Zusammenarbeit durch ereignisbezogene Interaktion, werden diese als „dynamisch, okkasionell oder fluide charakterisiert" (ebd.).

Wie bereits gezeigt, wird Zusammenarbeit mit verschiedenen nahezu synonym genutzten Begriffen wie Kooperation, Beziehungsarbeit, Netzwerken und Interaktion als pädagogisches Handeln selbst und als Randbedingung pädagogischen Handelns beschrieben. Im Folgenden wird der Begriff der Zusammenarbeit genutzt, der sich von den übrigen Begriffen durch einen expliziten Handlungs- und Situationsbezug absetzt – denn Zusammenarbeit entsteht erst im gemeinsamen Handeln in Situationen – sowie nicht auf formale Festlegungen angewiesen ist – beispielsweise durch Kooperationsvereinbarungen zwischen verschiedenen Organisationen – und auch keine ordnenden Strukturen aufweisen muss – wie beispielsweise durch Netzwerkstrukturen oder Netzwerkmoderation.

Zusammenarbeit kann auf individueller Ebene wie auf organisationaler Ebene stattfinden, kann sich in formalen Vereinbarungen zeigen, oftmals ist sie an Beziehungen zwischen Personen gebunden und wird erst im Handeln von Personen manifest. Zusammenarbeit entsteht durch eine Bearbeitung einer Aufgabenstellung oder einer Problemstellung durch mindestens zwei oder mehrere Personen oder

Parteien (vgl. Schleifenbaum/Walther 2015, S. 43), sie kann in ihrer zeitlichen Dauer differieren zwischen einer Episode einer kurzen Begegnung oder einer auf Langfristigkeit ausgelegten gemeinsamen Arbeit. Zusammenarbeit wird auch als Übersetzung von Kooperation oder „gemeinsame[n] Handeln[s]“ (ebd., Herv. im O.) verstanden (vgl. ebd.) bzw. als Synonym zu Kooperation (vgl. ebd. 2015, S. 22).

Daniela Schleifenbaum und Vanessa Walther erarbeiten den Kooperations- und Zusammenarbeitsbegriff in ihrer Studie zu „Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet“ (2015) ausführlich auf und formulieren als Verständnis für Kooperation beziehungsweise Zusammenarbeit: „Dementsprechend handelt es sich bei einer Kooperation [...] im vorliegenden Fall um eine Zusammenarbeit *zwischen zwei oder mehreren Akteuren bzw. Einrichtungen*. Als ‚Akteure‘ sind hier die BerufsrollenträgerInnen der verschiedenen Bildungseinrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sowie die PraktikerInnen nicht-pädagogischer Institutionen bezeichnet, die in ihrem Organisationsziel nicht primär der Bildung verhaftet sind, d. h. implizite Bildungseinrichtungen (Kooperationen auf institutioneller Ebene). Darüber hinaus lässt sich [...] identifizieren, dass es zum einen eines Anlasses (Motivation) und zum anderen gemeinsamer Interessen bedarf, damit eine Zusammenarbeit angeregt wird. Ohne diese Voraussetzungen kommt eine Kooperation nicht zustande, in deren Zentrum das *Verfolgen/Erreichen eines kollektiven Zwecks/Ziels* steht“ (ebd., S. 43, Herv. im O.). Sie ergänzen dieses Verständnis noch in Abgrenzung von Kooperation zu einem Netzwerk: „Im Gegensatz zu einem Netzwerk handelt es sich bei einer Kooperation nicht nur um einen bloßen Zusammenschluss, sondern vielmehr um ein partnerschaftliches Verhältnis, in dem wesentlich intensiver zusammengearbeitet wird. Die gemeinsame Zielsetzung wird in deutlich kleineren Beziehungsgeflechten, also in definierten Systemgrenzen aktiv angegangen und endet in der Regel mit der Erfüllung des Zwecks“ (ebd.). Auch in Praktika entsteht Kooperation durch Zusammenarbeit in Beziehungsgeflechten zwischen wenigen Akteur*innen, wobei der Zweck der Zusammenarbeit in der Regel in der Lerngelegenheit des Praktikums zu sehen ist, eventuell ergänzt um weitere Nutzenerwartungen der Akteur*innen. Das gemeinsame Interesse entsteht aus dem Anlass der Anbahnung einer Praktikumstätigkeit in Hochschule oder im Arbeitskontext. Die Zusammenarbeit bezogen auf ein Praktikum besteht zeitlich befristet und ist entsprechend nicht auf Dauer ausgelegt – beide Formen existieren jedoch für Kooperationen (vgl. ebd., S. 44)

Auch die Disziplin Erziehungswissenschaft weist auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit hin, insbesondere für „eine Kultur der Zusammenarbeit und Kooperation von pädagogischen Forschungs- und Praxisinstitutionen“ (Tippelt 2011, S. 48). Dies wird auch anhand des Aspekts deutlich, dass erziehungswissenschaftliche Forschung auf eine Zusammenarbeit mit praktischen Akteur*innen angewiesen ist und wissenschaftliche Erkenntnisse für praktisches Handeln von Pädagog*innen von Relevanz ist. Disziplin und Profession als „[z]wei verschiedene, aber gleichwertige Handlungssysteme setzen sich zueinander in Beziehung und tauschen sich aus, wobei es zu einer wechselseitigen Resonanz kommt. Auf diese Weise entstand der sperrige Begriff der Relationierung, demzufolge bestimmte Theorien mit einer praktischen Situation in Bezug gesetzt werden, in der Absicht, Ideen für eine professionelle Deutung der Situation und/oder des Handlungsproblems und seine Bearbeitung zu gewinnen“ (Spiegel 2018, S. 44). Auch Disziplin und Profession sind miteinander verwoben, dies ist einzuordnen in Fragen der kollektiven Professionalisierung der Disziplin und Profession Erziehungswissenschaft beziehungsweise Pädagogik, die sich auch auf Fragen der Rezeption wissenschaftlichen Wissens sowie auf die prozessualen Abläufe von Forschungsprozessen – unter Einbezug von Praktiker*innen – beziehen: „Die Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur gelten eben auch für die Ko-Produktion von Wissenschaftlern mit Professionellen“ (ebd., S. 45).

Professionelles pädagogisches Handeln ist grundlegend Agieren in sozialen Beziehungen und dies setzt angesichts anspruchsvoller Aufgaben für Klient*innen verantwortungsvolles und reflexives Handeln voraus (vgl. Egloff 2011, S. 213). Entsprechend kann gefordert werden „gründlich über das

eigene Tun und die eigene Position nachzudenken, die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen pädagogischer Intervention immer wieder neu auszuloten, sich über die Konsequenzen professionellen Handelns bewusst zu werden" (ebd.). Die Bewältigung dieser Anforderungen professionellen Handelns wird mit der „Fähigkeit und Bereitschaft, berufliche Kontaktnetze und kooperative Beziehungen aufzubauen und zu halten" (Jütte 2006, S. 9) verbunden. Dabei ist „Vernetzung [...] Arbeit, d.h. ein aktiver Prozess, der sich nicht von selbst ergibt" (ebd.). Es spricht einiges dafür, dass diese Anforderung Pädagog*innen im beruflichen Handlungsfeld begegnet. Dies bestätigt sich beispielsweise in Gründen für ihre Einstellung, wenn diese neben fachlicher Qualifikation auch getroffen wird aufgrund von Fragen der schnellen Einarbeitung in Thematiken, Organisation von „Lern- und Arbeitsprozesse für sich selbst und für andere" (Heckt 2001, S. 20), Zusammenarbeit mit weiteren Personen sowie die Anleitung, Beratung und Konfliktlösung gemeinsam mit ihnen (vgl. ebd.).

Die Beziehungsnetze von pädagogisch Handelnden sind diesen jedoch „nur in begrenztem Umfang bekannt" (Jütte 2006, S. 12). Sie werden im Laufe der Zeit aufgebaut als „Informations- und Kontakt-netze" (ebd.). Der Grad der eigenen Vernetzung könnte jedoch durch Reflexion weiter erschlossen werden und somit zu einer „reflektierten Beruflichkeit beitragen" (ebd.).

Die beruflichen Tätigkeiten von Pädagog*innen zielen mittel- oder unmittelbar auf Lern- und Bildungsprozesse von Klient*innen. Im direkten Kontakt zu Klient*innen sind sie dazu auf den Aufbau einer Beziehung mit diesen angewiesen, da pädagogische Leistungen in Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Klient*innen erst entstehen können (vgl. Spiegel 2018, S. 34). Adressat*innen und Klient*innen sind aus diesem Grund in der Regel nicht nur Rezipient*innen pädagogischen Handelns, sondern selbst in die aktive Tätigkeit einbezogen. Dazu bedarf es einer Zusammenarbeit auf Grundlage einer Beziehung zwischen Fachkraft und Klient*in in Einzel- oder Gruppenkonstellationen.

Wissenschaftlich basiertes Handeln in praktischen Handlungskontexten ist „intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert" (Tippelt 2011, S. 54), der Einsatz der jeweiligen Mittel ist jedoch abhängig von Wahlmöglichkeiten von Individuen in demokratischen Gesellschaften und entsprechend durch Normen geprägt (vgl. ebd.).

Insgesamt kann darauf hingewiesen werden, „dass Weiterbildungsakteure, Organisationen und die in ihr Handelnden selbst in Beziehungen eingebunden sind, die für die Leistungserstellung bedeutsam sind" (Jütte 2006, S. 8). Insofern ist dann „Vernetzung als fachliche Gestaltungsaufgabe" (ebd.) zu begreifen. Dies spielt für die Betrachtung von Praktika eine Rolle, weil diese als professionalisierendes Format während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums sowohl in diese Beziehungen zwischen Akteur*innen, Organisationen und Handeln eingebunden sind. Praktika eröffnen Studierenden einen Zugang zum Erleben einer durch Beziehungen geprägten und vernetzenden Praktik von pädagogisch intentionalem Handeln und sind zeitgleich eingebunden in die Überschreitung der Grenzen der Organisation Universität und somit in eine interorganisationale Zusammenarbeit. Diese muss dabei nicht den Charakter einer formalen Kooperation oder eines Netzwerkes aufweisen. Für die jeweiligen Studierenden jedoch wird die Überschreitung der organisationalen Grenzen und die Aushandlung institutioneller Logiken zwischen Universität und Praktikumsstelle im Praktikum manifest, indem sie in beiden Kontexten mit Anforderungen, Lernzielen und gegebenenfalls auch normativen Setzungen konfrontiert werden. Aus der Argumentation von Vernetzung als erwachsenenpädagogische Handlungspraktik kann auch dafür votiert werden, „die curriculare Integration vernetzungsbezogener Themen in erziehungswissenschaftliche Studiengänge zu forcieren" (Franz/Feld 2015, S. 123). Praktika bieten hierfür eine Gelegenheit der Thematisierung.

Professionell pädagogisch Handelnde sind in doppelter Weise Netzwerker, denn es gibt „sowohl einen Fremdbezug im Sinne ‚Andere vernetzen‘ als auch einen Selbstbezug des ‚Sich-Vernetzens‘" (Jütte 2006, S. 8). Das Vernetzen Anderer wird im pädagogischen Handeln nutzbar gemacht. Auch dies muss in Professionalisierungsprozessen von Studierenden oder Berufsanfänger*innen erlernt werden.

Der individuelle Anspruch von Professionellen sich zu vernetzen kann hingegen auch mit Unsicherheiten von Arbeitsverhältnissen erklärt werden, indem mittels „Funktionale[m] ,Networking“ (ebd., S. 10) berufliche Verläufe durch profitable Kontakte verbessert werden (vgl. ebd.) oder auch als Strategie der eigenen Handlungsfähigkeit, die die Ressourcen anderer einbezieht in die eigene Arbeit. Die Zusammenarbeit von Pädagog*innen kann sich sowohl auf direkte Kolleg*innen beziehen als auch auf Fachkräfte anderer Institutionen: „Neben den und unterhalb der offensichtlich sichtbaren Organisations- und Kooperationsstrukturen liegt die oftmals verborgene Realität informell vernetzter Beziehungen und Interaktionen von Weiterbildungsakteuren. Weiterbildungshandeln findet in Netzwerken von sozialen Beziehungen statt. Neben den und unterhalb der offensichtlich sichtbaren Organisations- und Kooperationsstrukturen liegt die oftmals verborgene Realität informell vernetzter Beziehungen und Interaktionen von Weiterbildungsakteuren“ (ebd., S. 8). Beziehungen werden auch kollegial zur Zusammenarbeit genutzt, denn viele pädagogische Intentionen sind von einzelnen Fachkräften nicht erreichbar, sondern werden durch Teamarbeit oder kollegiale Zusammenarbeit umsetzbar. Beruflich Handelnde vernetzen sich also auch fachlich und nutzen dies auch als Möglichkeit zur Bewältigung von Handlungsproblemen, in denen sie beispielsweise durch defizitäre institutionelle Ressourcen agieren (vgl. ebd., S. 8, 10). In formalen Kooperationen und institutionell angebundenen Netzwerken zeigt sich ebenfalls Zusammenarbeit in pädagogischem Handeln.

Pädagogisches Handeln mit Klient*innen oder Kolleg*innen realisiert sich in Situationen, die sich wie folgt kennzeichnen lassen: „Situationen sind komplexe, dynamische Handlungseinheiten mit mehreren Mitwirkenden, deren Handeln kaum vorhersehbar ist. Fachkräfte agieren als Teil einer Situation. Sie sind für ihre eigenen Handlungen verantwortlich, folglich ist zu erwarten, dass sie *ihren* Part am Zustandekommen ‚gelungener‘ Situationen so professionell wie möglich gestalten.“ (Spiegel 2018, S. 139–140, Herv. im O.).

Zusammenarbeit von Pädagog*innen zeigt sich in deren Beziehungen und entsteht prozessual durch Kommunikation und Interaktionen von Akteur*innen. Diese basieren zum Teil auf der Bewältigung professioneller Anforderung, zum Teil auf individuellen Ansprüchen an Beziehungen und Vernetzungen der jeweiligen beruflich Tätigen. Beziehungspflege und -anbahnung der Fachkräfte untereinander innerhalb ihrer eigenen Organisation und über diese hinaus – beispielsweise in Netzwerkstrukturen, Arbeitskreisen oder Teambesprechungen –, kann sich durch „neue Beziehungsmöglichkeiten [...] positiv auf die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten aus[wirken, A.K.D.]. Insofern darf die Frage gestellt werden, ob nicht in diesen kooperativen Organisationsformen vieles gelernt wird, was zum professionellen Handeln benötigt wird“ (Jütte 2006, S. 12). Wenn verschieden gestaltete kollegiale Zusammenarbeit für tätige Pädagog*innen Lerngelegenheiten bieten, dürfte dies auch für Studierende als angehende Pädagog*innen gelten. Diesen wird in Praktika ein Zugang zum Erleben der Zusammenarbeit anderer beruflich Handelnder möglich, aber auch die eigene fachliche Zusammenarbeit in pädagogischen Feldern.

3.1 Akteur*innen studienintegrierter Praktika

Im Folgenden werden die drei für diese Studie als wesentlich herausgearbeiteten Akteur*innen studienintegrierter Praktika vorgestellt. Dazu werden Studierende als Akteur*innen, verschiedene Akteur*innen in Praktikumseinrichtungen sowie Lehrende als universitäre Akteur*innen vorgestellt.

Diese drei Gruppen tauchen beispielsweise auch im Projekt zu Potentialen studentischer Praktika als beteiligte Gruppen auf. Dort werden sie als „Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*innen“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 40) bezeichnet als Zielgruppen des Projektes festgelegt und das Ziel verfolgt deren „Einstellungen [...] zu Praktika und Transfer zu sammeln“ (ebd.).

Akteur*innen können „Personen und Personengruppen bzw. individuelle und kollektive Akteure“ (Kondratjuk 2020, S. 554) also „sowohl Individuen als auch Gruppen oder Organisationen sowie größere Einheiten, wie etwa Nationen“ (Schlüter 2018, S. 408) umfassen. Für Lehrende und Akteur*innen der Praktikumseinrichtungen gilt, dass ihr „Handlungsspielraum [...] durch organisationspezifische Bedingungen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Organisationen bestimmt“ (Kondratjuk 2020, S. 554) ist. Sie sind in organisationale Strukturen eingebunden und ihr Handeln ist von deren Interessen und Vorgaben geprägt. Akteur*innen reproduzieren organisationale und soziale Strukturen, können diese aber auch verändern (vgl. Gruber/Hirschmann/Rehl 2018, S. 1342).

Dies gilt auch für die in den Praktikumseinrichtungen in dieser Studie in den Blick genommenen Praxisanleiter*innen von Praktikant*innen. Studierende hingegen stehen zwischen den beiden organisationalen Strukturen der Universität und der Praktikumseinrichtung, sie sind durch den mit einem Praktikum verbundenen Rollenwechsel sowohl in der Rolle der Studierenden an der Universität und im Praktikumssetting in der Rolle als Praktikant*in. Als „sinnhaft Handelnde und als verallgemeinerte Subjekte“ (Kondratjuk 2020, S. 554) sind Akteur*innen in sozialen Zusammenhängen aktiv (vgl. ebd.).

Als Akteur*innen von Praktika an einzelnen Hochschulstandorten können zahlreiche Gruppen benannt werden. Es fallen jedoch drei zentrale Akteur*innen-Gruppen auf, die auch in verschiedenen Veröffentlichungen als zentral thematisiert werden: Als markant für studienintegrierte Praktika werden Studierende gesehen, sowie die praktikumsermöglichenden Organisationen – zum Teil als Arbeitgeber*innen benannt – und auch die universitären Lehrenden (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 3–4; Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 10). Diesen kommen „verschiedene Rollen im Praktikumsprozess“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 5) zu, die auch zu „Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Beteiligten im Praktikumsprozess“ (ebd., S. 30) führen.

Weitere Akteur*innen sind beispielsweise Berufsberater*innen, die Praktika empfehlen oder allgemein Empfehlungen dazu aussprechen. Auch Dokumente wie Informationen, Ratgeber zu Praktika oder E-Learning-Material können Praktika beeinflussen, dies wird im Folgenden jedoch nicht in den Blick genommen. Aus verschiedenen Gründen heraus haben auch diverse gesellschaftliche Institutionen Interesse an Praktika, so beschäftigen sich beispielsweise die verschiedenen Kammern mit Praktika, Gewerkschaften, die Hochschulrektorenkonferenz und Arbeitgeber*innen (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 26). Mit Veröffentlichungen, Vorschlägen und Regelungen können sie die Gestaltung von Praktika auf der konzeptionellen und strategischen Ebene beeinflussen. Auch die erziehungswissenschaftliche Disziplin als scientific community beschäftigt sich mit Praktika, beispielsweise indem die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen“ (2009) festlegt.

Im Folgenden werden die Akteur*innen vorgestellt, die bei studienintegrierten Praktika von erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Hauptfach-Studiengängen mitgestalten und eben in deren Kontext als Akteur*innen auf der operativen und interaktiven Ebene wirken.

3.1.1 Studierende als Akteur*innen

Als Lernende nehmen Studierende im Praktikum eine gewichtige Rolle ein, sie werden auch als „die zentralen Akteur*innen in einem Praktikum“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 9) beschrieben. Sie sind während eines Praktikums zugleich Studierende und damit Hochschulangehörige wie auch als Praktikant*innen temporäre Mitarbeitende der jeweiligen Praktikumsstelle (vgl. ebd.). Die beiden Rollen verbindet, dass sie in beiden Fällen Lernende sind, jedoch für eine Zeitspanne den Hochschulkontext verlassen und „Erfahrungen an einem außeruniversitären Lernort [...] sammeln“ (ebd.; vgl. ebd.). Wenn

fachlicher Transfer in Praktika fokussiert wird, sind „[b]eide Orte, Universität wie auch Praktikumsstelle [...] Lern- und Lehrorte und können über die praktische Anwendung bereits erlernten (Fach-)Wissens inhaltlich miteinander verknüpft werden“ (ebd., S. 8). Eine solche Verknüpfung herzustellen kann sich für Studierende als Anforderung eigeninitiativ im Praktikumsprozess stellen oder aber auch als Anforderung seitens der Universität an die Studierenden herangetragen werden, dann können sie „Praktika als die Verknüpfung von Theorie und Praxis [erleben, A.K.D.]“ (Buchwald 2021, S. 10–11).

Während der Praktika sind sie in die jeweiligen Strukturen und Aufgaben der Praktikumsorganisation eingebunden und sind hier in der speziellen Rolle als Praktikant*in auch von der Zuteilung von Arbeitsaufgaben und gegebenenfalls auch Arbeitsbedingungen durch Vorgesetzte, Kolleg*innen und Führungskräfte abhängig. Dabei steht ihnen jedoch nicht eine rein passive Rolle als Option offen, eine Mitgestaltung des Praktikumsverlaufs durch Studierende ist ebenfalls möglich.

Studierende sind durch studienintegrierte Praktika mit Anforderungen konfrontiert „Eigeninitiative bei der Gestaltung ihres Studiums, einschließlich der Wahl ihres Praktikums [...] und [der Entwicklung, A.K.D.] ein[es] eigene[n] (berufliche[n]) Profil[s]“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 74) zu zeigen. Gerade für die berufliche Entwicklung ist entsprechend „Selbstorganisationsfähigkeit“ (Gruber/Hirschmann/Rehrl 2018, S. 1347) gefordert. Studierende nutzen Praktika auch für ihre individuellen Anliegen und um ihre Studienentscheidungen zu stützen oder über diese nachzudenken. Auch dienen Praktika für Studierende als Einblick in mögliche spätere berufliche Prozesse, institutionelle Eingebundenheiten und normative Setzungen. Auch Fragen der Berufseinmündung stellen sich mit Praktika für Studierende, denn „Praktika besitzen vielfältige Verbindungsfunktionen zwischen Hochschule und Arbeitswelt“ (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001, S. 62). Für die Erwachsenenbildung wird auch auf einen Beitrag von Praktikant*innen, „zur Verbreiterung des Berufsfelds für die Erwachsenenbildung“ (ebd.) hingewiesen.

Für studienintegrierte Praktika ist weiterhin von Bedeutung, dass nicht unbedingt von der prozessualen Folge der Berufstätigkeit im Anschluss an ein Studium ausgegangen werden kann (vgl. Busse/Ehlert 2009, S. 319) und Praktika während eines Studiums als reine Lernphasen begriffen werden können. Berufstätigkeit auch in pädagogischen Feldern stellt für einen Teil der Studierenden bereits vor oder während eines Studiums einen Teil ihres Lebens dar: „Die Zerteilung Studium einerseits, Erwerbstätigkeit andererseits trifft schon lange nicht mehr die Realität. Studierende sind zum großen Teil schon erwerbstätig, gleichzeitig studieren viele Erwerbstätige neben ihrem Beruf. Praktika sind also Teil eines permanenten Transfers zwischen Hochschule und Arbeitswelt“ (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001, S. 63–64).

3.1.2 Akteur*innen in Praktikumseinrichtungen

Als weitere Akteur*innen im Zentrum des eigentlichen Praktikums stehen die Praktikumseinrichtungen oder Arbeitgeber*innen (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 20). In den Organisationen, die Studierende als Praktikant*innen temporär Zugang zu ihren Arbeitsabläufen gewähren, sind mit Praktika in den verschiedensten pädagogischen Handlungsfeldern die Leitungsebenen und die Personalverantwortlichen der Organisationen befasst sowie Mitarbeiter*innen, denen Studierende während eines Praktikums begegnen und diejenigen, die sich während Praktika als Praxisanleitende betätigen. Die Entscheidung ein Praktikum innerhalb der eigenen Organisation zu ermöglichen, zeigt gegebenenfalls strategische oder normative Züge der jeweiligen Organisation auf. Dabei kann eine für die eigene Organisation zunächst wenig nutzbare, aber gegebenenfalls prestigeträchtige Beteiligung an Professionalisierung zukünftiger Fachkräfte im Vordergrund stehen oder der Aspekt für die Organisation, „sich [...] durch ein Praktikum (zukünftige und angesichts des demographischen Wandels weniger werdende) Fachkräfte [zu, A.K.D.] sichern“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 34).

Die Mitarbeitenden der Praktikumeinrichtungen sind während der Praktikumsdurchführung „die inhaltlich und organisatorisch Verantwortlichen eines Praktikums und sind für Studierende wichtige Ansprechpartner*innen aus der Praxis“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 5). Praktikumeinrichtungen „bieten den Studierenden den Zugang zur Arbeitswelt, sie vermitteln zwischen wissenschaftlichem Studium und beruflicher Anwendung der im Studium erworbenen Kompetenzen und begleiten die Studierenden durch das Praktikum. Ihre Rolle lässt sich somit durch tütöffnende, anleitende und begleitende Funktionen beschreiben.“ (ebd., S. 21). Das jeweilig nötige „organisationale Wissen über inhaltliche Abläufe und Prozesse kann nur von den jeweiligen Arbeitgeber*innen angeleitet werden“ (ebd.). Die Mitarbeitenden der Praktikumsstelle sind also als Anleitende und auch als Gestalter*innen der Lehr-Lernsettings im Praktikum gefordert. Dies beinhaltet zunächst, dass die Organisationen und „**Unternehmen** [...] aufgefordert [sind, A.K.D.], ausreichend Praktikumsplätze anzubieten, in denen die Praktikanten herausfordernden Aufgaben nachgehen können und eine qualifizierte Betreuung der Praktikanten durch die Praktikumsanbieter gewährleistet ist“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 74, Herv. im O.).

Ein Wunsch seitens der praktikums anbietenden Stellen „die Praxisphasen mit den Hochschulen gemeinsam zu planen und zu gestalten“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 14) erscheint angesichts ihrer Gestaltungsaufgaben während des eigentlichen Praktikums geschehens in ihren eigenen institutionellen Strukturen naheliegend. Die Verbindungen der Praktikumeinrichtungen zu Hochschulen bestehen häufig lediglich vermittelt „durch Praktika und als Ausbildungsinstitution“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 21). Für die transferförderliche Gestaltung von Praktika wurden mögliche Gestaltungsvarianten für die Zusammenarbeit zwischen den Praktikumsgeber*innen und den Hochschulen betrachtet (vgl. ebd.), auch Praktikumsanleitende in den Praktikumsstellen wünschen sich mehr Unterstützung für die „Betreuung ihrer Praktikantinnen und Praktikanten von der jeweiligen Hochschule“ (Schubarth et al. 2012, S. 87), denn ihnen sind teilweise die „die konkreten Lehrinhalte, die die Studierenden bereits mitbringen, nicht bekannt“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 21).

Mit Praxisfeldern, die sich oder denen sich wissenschaftliche Disziplinen zuordnen, können auch Besonderheiten der möglichen studentischen Praktikumsstellen verbunden sein. Für Österreich differenzieren Hubert Eichmann, Karin Fraundorfer, Sarah Nowak und Bernhard Saupe zwischen verschiedenen Sektoren und Organisationen, die sie für studentische Praktika anhand von vier idealtypischen Mustern beschreiben, wobei sie neben den Typen der „Technik- und Wirtschaftswissenschaften“ (Eichmann et al. 2021, S. 177) sowie von „Sonstige[n] bezahlte[n] Praktika und befristete[n] (Ferial-)Jobs ohne Anspruch auf Ausbildungsnahe“ (ebd.) auch zwischen „Sozial-, Gesundheits- und Pädagogik-Berufe[n] bzw. Interaktionsberufe[n]“ (ebd.) und „Fächer[n] wie insb. Geistes-, Kultur-, Medien-, und Sozialwissenschaften“ (ebd.) unterscheiden. Den Typus der „Sozial-, Gesundheits- und Pädagogik-Berufe bzw. Interaktionsberufe“ kennzeichnen sie als „(berufsvorbereitend, Erlernen des Umgangs mit Klienten ist elementar): fehlende Bezahlung ist Standard, dagegen oft gute inhaltliche Lernerfahrung und gute Betreuung“ (ebd.) und „Fächer wie insb. Geistes-, Kultur-, Medien-, und Sozialwissenschaften“ als „(wenig berufsvorbereitend): inhaltliche Lernerfahrungen, Betreuung und auch Bezahlung sind oft mäßig bis dürftig; allerdings sind Ressourcenmängel in diesen Feldern bekannt und werden toleriert; fließende Übergänge zur Freiwilligenarbeit in NPO“ (ebd.). Mit einer solchen Typisierung ist die Annahme verbunden, dass Praktika von Studierenden beispielsweise der Geistes- und Sozialwissenschaften wie auch der Sozial- und Pädagogik-Berufe in mit jeweiligen Eigenarten verbundenen – und insofern typisierbaren – Organisationen stattfinden. Dies legt die Annahme zugrunde, dass die Praktikumsbedingungen sich tatsächlich in den Organisationen entsprechend der fachlichen Zuordnungen als mögliche Praktikumsstellen je nach disziplinärer Zuordnung

des Studienfaches unterscheiden. Aufgrund der Vielfalt möglicher Praktikumsstellen in der Erziehungswissenschaft muss diese These zumindest kritisch betrachtet werden.

3.1.3 Lehrende als universitäre Akteur*innen

Lehrende an Hochschulen begegnen Studierenden vor und nach Praktika und können diesen – je nach Studiengangsgestaltung – auch Aufgabenstellungen mit in ihre Praktikumszeit geben. Lehrende können Studierende hinsichtlich deren Praktikumsplanung und -gestaltung instruieren oder lenken sowie in der Zeit nach einem Praktikum deren Reflexion arrangieren (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 20). Allerdings erstreckt sich diese Bedeutung auf die Zeiten vor und nach einem Praktikum, denn „Lehrende sind an vielen Universitäten bisher noch relativ wenig in den Praktikumsprozess involviert, können aber einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Studierende einen Transfer zwischen Fachstudium und Praktikum ziehen können“ (ebd., S. 5). In Projektpraktika kommt Lehrenden weniger eine belehrende Rolle als eine „Moderationsrolle [...], die das Team leitet und Mittel bereitstellt, um den Lernprozess der Studierenden im Projekt zu unterstützen“ (Hajinejad et al. 2021, S. 229) zu. Lehrende stehen Praxisbezüge jedoch teilweise kontrovers gegenüber, aufgrund von normativen Einstellungen zum Ziel der Employability für universitäre Studiengänge in den Neukonzeptionen der Studiengänge des Bologna-Prozesses (vgl. Wieser 2020, S. 16).

Als weitere Akteur*innen, neben den Lehrenden, können innerhalb der Hochschulen beispielsweise hochschulische Vertreter*innen des Wissenschaftsmanagements, von Praktikumsbüros (vgl. Buchwald 2021, S. 21) sowie der zentralen Einrichtungen der Universitäten wie der Studienberatung, der Career Services (vgl. ebd.), der Jobmessen, der Wissenschaftliche Weiterbildung verortet werden. Übergeordnet nehmen auch die an Studiengangentwicklung (vgl. ebd.) und Akkreditierungsverfahren (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 74) von Studiengängen beteiligten Akteur*innen Einfluss auf die Gestaltung und curriculare Einbindung studienintegrierter Praktika. Die Gestaltung von Praktika differiert zwischen einzelnen Universitäten und auch innerhalb dieser ergeben sich für verschiedene Fachkontexte „[d]ivergierende Zielsetzungen in unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen“ (Wieser 2020, S. 17). Dabei ist auch zu denken an „Rahmenbedingungen und Ressourcen“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 69), wie für die Lehrenden „eine angemessene Deputatsanrechnung für die Betreuung und Begleitung von Praktikanten“ (ebd.).

Begleitung kann – für den Bereich der Lehrer*innen-Bildung – zwar nicht klar bestimmt werden (vgl. Zorn 2019, S. 129). Durch Veranstaltungen oder Gespräche können Einflussnahmen auf die Professionalisierung angehender Pädagog*innen geschehen (vgl. ebd.). Begleitung setzt auf den Unterschied zwischen einer „Inanspruchnahme von Begleitung“ (ebd., S. 130) und einer „Gewährung von Begleitung“ (ebd., S. 130) jeweils vertreten durch mindestens eine Person (vgl. ebd.).

3.2 Zusammenarbeit als Kennzeichen von Praktika

Die bereits vorgestellten vielfältigen Akteur*innen können Praktika nicht alleine realisieren, vielmehr sind sie auf ihr wechselseitiges Engagement angewiesen. Die dialogartige Gestaltung aller Beteiligten, insbesondere Hochschulen, Studierender und Praktikumseinrichtungen wird zum Teil auch programmatisch – beispielsweise im Fachgutachten zu Qualitätsstandards für Praktika für die Hochschulrektorenkonferenz – gefordert (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 73): „Dazu sollten Erwartungen und unterschiedliche Perspektiven kommuniziert, Rahmenbedingungen und Ressourcen der Hochschulen und Unternehmen geprüft, Studieninhalte und Praktikumsziele aufeinander abgestimmt werden. Des Weiteren sollte zwischen den Akteuren, insbesondere zwischen Praktikumseinrichtungen und Hochschulen, eine institutionalisierte, systematische und kontinuierliche Kommunikation

und Kooperation bestehen" (ebd.). In diesem Kapitel wird interorganisationale, intraorganisationale und interpersonale Zusammenarbeit in Bezug auf Praktika vorgestellt.

In der Betrachtung auch von Praktika, Praxisphasen und fortdauernder Professionalisierung innerhalb der Lehrer*innenbildung wird dabei auch von Lerngemeinschaften oder Praktikumskulturen (vgl. Winkler/Grüning/Hascher/Rahm 2018, S. 242; Kansteiner/Stamann/Buhren/Theurl) gesprochen. Praktikumskulturen sind kollektive Orientierungen, die sich in „gemeinschaftliche Intentionen [...] [, A.K.D.] in organisationalen Ordnungen und praktizierten Umgangsformen im Praktikum nieder[schlagen]" (Winkler/Grüning/Hascher/Rahm 2018, S. 242), wobei die Zusammenarbeit der Akteur*innen durch Interaktionen und die kooperative Praxis entsteht (vgl. ebd.). Zusammenarbeit kennzeichnet Praktikumskulturen wesentlich (vgl. ebd., S. 243). Professionelle Lerngemeinschaften werden auch für „kooperative Arbeitszusammenhänge" (Jütte/Walber 2015, S. 74) von Wissenschaft und Praxis als „Shared Communities" (ebd.) für den Weiterbildungsbereich beschrieben (vgl. ebd.). Damit wird der Idee gefolgt, „dass Wissenschaft und Berufspraxis eine Entwicklungsgemeinschaft bilden" (ebd.), wenn Strukturen für gemeinsame Kommunikation und den Austausch über Themen geschaffen werden zwischen „den verschiedenen Akteuren –die als WissenschaftlerInnen, Lehrende, Studierende" (ebd.) oder praktisch Tätige angeführt werden. Auch die „private Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern" (Gruber/Hirschmann/Rehrl 2018, S. 1347) wird vermehrt fokussiert, auch deren Bedeutung während des gesamten Lebens (vgl. ebd.).

Möglichkeiten für Vorteile durch Praktika bieten sich in Praktika für Studierende als Lernende, für Praktikumsstellen um potentielle Mitarbeitende zu gewinnen und auf Wissen und Arbeitsleistung der Studierenden zurückgreifen zu können. Praktikumsstellen bieten sich Vorteile, wenn Studierende als Praktikant*innen „Wissen und [...] Ideen mitbringen" (Buchwald 2021, S. 10–11), daraus können sich innovative Entwicklungen für die Organisationen bieten (vgl. ebd.). Für Lehrende bieten Praktika auch Gelegenheit von Wissen und Erfahrungen aus praktischen Handlungsfeldern der Studierenden zu erfahren sowie gegebenenfalls auch direkt mit Praktikumsinstitutionen für Lehre und Forschung zusammenzuarbeiten.

Diese Vorteile bieten auch weitere hochschulische Formate mit praktischen Bezügen. Auch Praxisbezüge in universitären Lehrangeboten sind breit gestreut und können auf verschiedene Weise charakterisiert werden. Birte Egloff unterscheidet zwischen „dem reinen Literaturstudium und der Aneignung von Theorie, die ja auch eine Form von Reflexion darstellt" (2011, S. 214), dem „**Praktikum**" (ebd., Herv. im O.), den „**Praxisorientierte[n] Veranstaltungen und Praxisprojekte**" (ebd., S. 215, Herv. im O.) und „**Formen der Selbstbeobachtung**" (ebd., S. 216, Herv. im O.). Schubarth, Speck und Ulbricht gruppieren „**Formen von Praxisbezügen im Rahmen der Hochschule**" (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 7, Herv. im O.) anhand von drei Zugängen, die sie als „forschungsorientierte Zugänge" (ebd.), „lehrorientierte Zugänge" (ebd.) und „dialogorientierte Zugänge" (ebd.) anführen. Praktika ordnen Sie als dialogorientierte Zugänge der Praxisbezüge ein (vgl. ebd.). In den Dialog eines praxisbezogenen Praktikums sind – wie bereits aufgezeigt – verschiedene Akteur*innen eingebunden.

Zwischen „dem Wissenschaftssystem und dem Praxissystem" (Jütte/Walber 2015, S. 67) bestehen Verbindungen, aber auch „strukturelle Barrieren" (ebd.), wobei für Professionalisierung Interaktionen zwischen den beiden Systemen und Wissensbereichen relevant sind (vgl. ebd.). Praktika und Praxisbezüge werden für (erwachsenen-)pädagogische Einrichtungen als bedeutsam beschrieben als „Lernarrangements mit Professionalisierungspotenzial" (ebd., S. 68) innerhalb von Studiengängen. Dabei ist aber auch darauf hinzuweisen, dass Studierende auch während eines Studiums bereits einer Erwerbstätigkeit nachgehen können. Bereits im Jahr 2001 wurde für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium festgestellt: „Die Zweiteilung Studium einerseits, Erwerbstätigkeit andererseits trifft schon lange nicht mehr die Realität" (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001, S. 63–64) und entsprechend tragen Praktika zu einem „Teil eines permanenten Transfers zwischen Hochschule und Arbeitswelt" (ebd.) bei.

Für eine interaktive Professionalisierung erarbeiten Wolfgang Jütte und Markus Walber die Bedeutung von Interaktionen und die Etablierung von „Interaktionsanlässe[n] auf den unterschiedlichen Systemebenen“ (2015, S. 70) zwischen Wissenschafts- und Praxissystem. Dies ist für die Betrachtung von Praktika insofern wesentlich, als „die Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen“ (ebd., S. 68) zur Entstehung von Professionalität beiträgt und diese Relationierung durch Interaktionen möglich werden: „Professionalisierung hat also die Schaffung von Möglichkeitsräumen zur interaktiven Entwicklung professionellen Wissens unter Einbeziehung von Wissenschafts- und Praxisperspektiven zum Ziel“ (ebd., S. 69). Interaktionsanlässe für personale Begegnung können auch in Praktika oder aus Anlass von Praktika entstehen. Dort können dann „wissenschaftliche Erkenntnisse mit aktuellen Praxisanforderungen relational reflektiert werden und umgekehrt“ (ebd.). Als Nutzen sehen Jütte und Walber für das Wissenschaftssystem die Identifikation von „praxisrelevante[n] Forschungsfragen“ (ebd., S. 70) und für das Praxissystem „wissenschaftlich fundierte Anregungen für das praktische Handlungsrepertoire“ (ebd.). Durch interaktive Relationierungsgelegenheiten werden „Professionalisierungspotenziale für die teilnehmenden Akteure durch die Herstellung von Bezügen und Beziehungen und mittels Reflexion“ (ebd., S. 73) geschaffen.

Die Forderung nach einer durch Dialog geprägten Gestaltung von Praktika unter Einbezug der Beteiligten, wie „Hochschulen, Studierende, Praktikumseinrichtungen und Gewerkschaften“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 96) entspricht ebenfalls der Forderung nach Schaffung von Interaktionsgelegenheiten zu Praktika – auf gesellschaftlicher Perspektive. Dies kann jedoch auch auf einzelne Hochschulen oder einzelne Studiengänge ausgeweitet werden und entsprechend beschrieben, dass „zwischen den Akteuren, insbesondere zwischen Praktikumseinrichtungen und Hochschulen, eine institutionalisierte, systematische und kontinuierliche Kommunikation und Kooperation bestehen, u. a. zur Bereitstellung von Praktikumsplätzen sowie hinsichtlich inhaltlicher und organisatorischer Absprachen zur Praktikumsgestaltung“ (ebd.).

3.2.1 Praktika als interorganisationale Zusammenarbeit

Praktika setzen für Studierende in der Regel ein Überschreiten von hochschulischen Organisationsgrenzen voraus. Denn die inhaltliche Zugehörigkeit „zum Fachstudium – zum universitären Lehr- und Lernort“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 7) wird mit einem Praktikum ergänzt durch eine organisationale Durchführung „bei Arbeitgeber*innen – an einem außeruniversitären Lernort“ (ebd.).

Auch Praktikumseinrichtungen kommen über Praktikant*innen mit universitären Logiken oder beispielsweise bei Praktikumsbesuchen von Lehrenden auch mit universitären Mitarbeitenden in Kontakt. Bei projektförmigen Praktika kann die Zusammenarbeit zwischen Praktikumseinrichtung und Universität sowie Studierenden ein größeres Ausmaß ausmachen. Graduell kann sich diese Zusammenarbeit jedoch voneinander unterscheiden, auch hinsichtlich der Frage inwieweit Lehrende und Praxisanleiter*innen sich auf die Überschreitung ihrer jeweiligen organisationalen Logiken einlassen beziehungsweise inwieweit dies möglich oder vorgesehen ist. Es geht hier also um interorganisationale Zusammenarbeit.

Studierende erleben Praktika jedoch als einen Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten: „Sie verlassen den Lernort Universität, um für einen bestimmte Zeit Erfahrungen an einem außeruniversitären Lernort zu sammeln und kehren anschließend wieder an die Universität zurück“ (ebd., S. 9). Die seitens der Hochschulen vorgegebene Verbindung für die Studierenden ist zum Teil lediglich gekennzeichnet durch „formale (nicht inhaltliche) Vorgaben in Studienordnungen“ (Buchwald 2021, S. 9). Praktikumseinrichtungen involvieren Studierende mit einem Praktikum zwar in ihre internen Arbeitsabläufe, es ist jedoch in der Regel nicht Kern der jeweiligen organisationalen Ziele. Gründe für die Ermöglichung von Praktika können für die Praktikumseinrichtungen vielfältig sein. Die Interessen an einer interorganisationalen Zusammenarbeit können entsprechend auch variieren, ebenso wie für

Universitäten, deren Interessen sich auch nicht rein auf studentische Entwicklungsprozesse ausrichten müssen – sondern beispielsweise auch Erwägungen für Forschungsarbeiten, Lehrplanung oder weiteres involviert sein können. Entsprechend der verschieden gearteten Einbindungen von und Zielsetzungen für Praktika wird beispielsweise resümiert, dass die „Qualität von Praktika als Gemeinschaftsaufgabe“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 97) zu verstehen ist.

Jedoch wird – insbesondere bei Forderungen nach Zusammenarbeit – auch darauf hingewiesen, dass „Kooperation zwischen den Akteuren – mehr Wunsch als Wirklichkeit“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 68) ist, insbesondere zwischen den praktischen Praktikumsorten und den Hochschulen (vgl. ebd.): „Bisher bestehen lediglich punktuelle Zusammenarbeiten zwischen einzelnen Akteuren, eine flächendeckende, institutionalisierte, systematische, verbindliche und kontinuierliche Kooperation ist meist nicht etabliert. Dabei heben einige Hochschulgesetze explizit hervor, in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft die Praktika in Wirtschaftsbetrieben zu unterstützen [...]. Auch den Studierenden, Hochschullehrern und Arbeitgebern ist eine verstärkte Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen wichtig“ (ebd., S. 68–69). Es sind hier „inhaltliche und organisatorische Absprachen zur Praktikumsgestaltung“ (ebd.) zwischen den beiden institutionalisierten Akteur*innen-Kontexten denkbar. Jedoch wurden beispielsweise als mögliche Hindernisse für eine Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Praktikumsstellen von Seiten der Praktikumanbieter*innen zwei Schwierigkeiten benannt: „Die nicht immer ganz klaren Strukturen der Universitäten erschweren die Ansprache der richtigen Kontaktperson, gleichzeitig ist der Leistungs- und Arbeitsdruck bei Arbeitgeber*innen so hoch, dass für eine intensive Zusammenarbeit selten Zeit bleibt“ (Buchwald 2021, S. 21).

Praktika können vielerlei Funktionen ausüben und auch mit verschiedenen Begründungen in Studiengangskonzeptionen auftauchen. Dies bedingt auch, dass solcherlei mit unterschiedlichen didaktischen Zielsetzungen verbundene Praktika als studienintegrierte Lehr-Lern-Formate auch am Praktikums-Arbeitsplatz Berücksichtigung finden sollten. Dazu ist jedoch für die Praktikumsstellen zunächst Transparenz über Lern- und Entwicklungsziele des jeweiligen Praktikums, Fragen der Organisation sowie gegebenenfalls hinsichtlich von Transferaufgaben seitens der Hochschule und die Frage der Art und Weise einer möglicherweise anzuschließenden Prüfungsleistung herzustellen. Entsprechend kann zum Teil bereits auf dieser informativen Ebene von einer „fehlende[n] Zusammenarbeit in Fragen der Praktikumsinhalte[n]“ (Ulbricht/Schubarth 2017, S. 93) zwischen Praktikumsanbieter*innen und Hochschulen gesprochen werden. Bereits die Einbindung von Praktika in Studiengänge zeigt die Relevanzsetzung der intendierten Lernprozesse während eines Praktikumsprozesses aus Sicht der jeweiligen Studiengangsgestalter*innen auf. In Informationen zum Praktikum kann diese Relevanz für die Studierenden und Praktikumsstellen unterschiedlich akzentuiert und vorgestellt werden, bis hin zur Bewertung von „Praktika als wichtigen, gleichberechtigten Lernort“ (ebd., S. 94).

Für Hochschulen bieten Praktika Gelegenheiten Transfer zu unterstützen und Kontakte in die jeweilige Region aufzubauen. Solche Aktivitäten können beispielsweise als Service Learning durch Praktika stattfinden, wobei zum Teil beide Lernformen auch als voneinander abgegrenzt beschrieben werden (vgl. Aretz 2019, S. 20–21). Bei Service Learning findet „das Lernen durch soziales Engagement“ (ebd., S. 20) statt, durch eine „Kooperation der Hochschule mit zivilgesellschaftlichen Partnern und um den Nutzen und die Anwendung des wissenschaftlichen Wissens im Hinblick auf praktische Anforderungen sowie auch umgekehrt um die Frage, wie das wissenschaftliche Wissen über die Praxiserfahrung maßgeblich verbessert werden kann“ (ebd.). Beim Service Learning besteht eine kooperative Verbindung von Studierenden und gemeinnützigen Organisationen, indem studentische Aktivitäten zu fachlichen Inhalten mit praktischen Problemstellungen verbunden werden (vgl. ebd., S. 20–21). Ähnliches gilt – je nach fachlicher und kooperativer Verankerung – für projektformige Praktika, die sowohl ein praktisches als auch ein forschungsorientiertes Ziel verfolgen können. Auch diese können sowohl für die Praxis folgenreiche Ergebnisse erbringen, wie auch die Ergebnisse studentischer Forschung „zumindest potenziell in den Strom wissenschaftlicher Erkenntnisse ein[fließen, A.K.D.]“ (Reinmann 2019, S. 150). Sie „steht in einem zu bestimmenden Verhältnis zur Forschung an der Hochschule, ist

in einer Disziplin oder mehreren Disziplinen verortet und sozial eingebunden (via Arbeitsweise, Austausch, Feedback)" (ebd.). Über wissenschaftliche Kommunikationswege können studentische Forschungsergebnisse dann auch über einzelne Hochschulen hinaus Erkenntnisse für wissenschaftliche Disziplinen generieren.

Praktika können auch für Studierende und Praktikumseinrichtungen auch als „Kontaktaufnahme für den künftigen Berufsstart“ (Schubarth et al. 2012, S. 52–53) gewertet werden. Sie bieten beiden Seiten Gelegenheit frühzeitig in Kontakt miteinander zu treten und einen möglichen Einstieg der studierenden Person als potentielle*r spätere*r Mitarbeiter*in anzubahnen. Für wissenschaftliche Disziplinen und universitäre Fachbereiche bieten Praktika auch Möglichkeiten den „*Professionalisierungsdiskurs auch außerhalb der Universität aus[z]u*tragen“ (Männle 2018, S. 211) und so die Verbindung zwischen individuellen und kollektiven Professionalisierungsprozessen für eine „gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung“ (ebd., S. 212) von „Pädagogik als Beruf“ (ebd., S. 211–212) zu erreichen.

Praktika bieten über das Erleben der jeweiligen Arbeitssituation für die Studierenden zudem Gelegenheit des Einblicks und gegebenenfalls auch der Bewertung der pädagogischen Angebote und der jeweiligen Arbeitsumgebung der beruflich Handelnden (vgl. Jütte 2002, S. 98–99). Bewertungen der Praktikant*innen können – ähnlich wie die von Teilnehmer*innen, Auftraggeber*innen oder Kolleg*innen anderer Einrichtungen – als Feedback für die Praktikumseinrichtung genutzt werden, um „Rückschlüsse auf die Qualität von Angeboten“ (ebd., S. 98) zu erhalten. Wolfgang Jütte hat diesen Aspekt für das Weiterbildungssystem in einer Kommune herausgearbeitet, für welchen er jedoch den Aspekt der Beziehungsgebundenheit dieser Rückkopplung über kollegiale Kontakte der beruflich Handelnden zu Bekannten im Umfeld der eigenen Einrichtung betont: „Von Beziehungsnetzen gehen Rückwirkungen auf die Einrichtungen aus. So kann **reflexives Wissen** aufgebaut werden“ (Jütte 2002, S. 99, Herv. im O.). Praktikant*innen können dabei anhand ihrer internen Einblicke in besonderem Maße nicht nur pädagogische Angebote aus Sicht von Klient*innen oder Angeboten in den Blick nehmen, sondern können auch organisationale Abläufe, Problemlagen oder Konflikte wahrnehmen und als Feedback direkt oder vermittelt zurück in die Einrichtungen tragen. Dies trägt jedoch auch das Risiko mit sich, dass Praktikant*innen negative Erfahrungen oder Bewertungen nach außen tragen und so die Außenwahrnehmung der praktikumsgebenden Einrichtung negativ beeinflussen.

Die Verbindung der hochschulischen und praktischen Akteur*innen kann auch durch direkte Abstimmungen hergestellt werden, festgehalten beispielsweise in Kooperationsvereinbarungen (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 53). Die Zusammenarbeit von Praktikumsunternehmen und Hochschulen für Praktika (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 27) beinhaltet, dass die didaktische Gestaltung des Studiums ergänzt wird dadurch, dass „[d]er Praktikumsbetrieb [...] in der Funktion im Universitätspraktikum gleichzeitig zu einem Lernort werden [kann], welcher in einer Beziehung zum Studium steht“ (Weil/Eugster 2012, S. 183).

3.2.2 Praktika als intraorganisationale Zusammenarbeit

Praktika bieten jedoch auch innerhalb der Praktikumsorganisation und innerhalb der Universität verschiedene Anlässe und Funktionen von Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen-Gruppen. Zunächst werden verschiedene Aspekte von deren Zusammenarbeit innerhalb universitärer Kontexte beschrieben, im Anschluss dann diejenigen, die sich innerhalb der Praktikumsstellen ergeben. In Organisationen sind Beziehungen stets auch von Rollen geprägt, die sich auf dem Arbeitsfeld oder den organisationalen Kontexten ergeben (vgl. Fasching 2019, S. 21).

Als kooperatives Vorhaben setzen Praktika jedoch Aktivitäten abseits der Eigenaktivität des jeweils in den Praktikumskontext versetzte*n lernende*n Studierende*n voraus. Dies weist auf die Rolle der Begleiter*innen und Anleiter*innen pädagogischer Praktika in Hochschule und Arbeitskontext hin, denn dieses ist ein „[z]entrales Qualitätsmerkmal für alle Akteure“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016,

S. 34). Dazu gehört die systematische Vor- und Nachbereitung von Praktika durch die Universität beispielsweise in Lehrveranstaltungen, die „in ihrer spezifischen Zielstellung und Funktion in eine konzeptionelle Passung zum Praktikum gebracht“ (ebd., S. 71) werden (vgl. ebd.). Für eine Betreuung von Praktika an Hochschulen ist auch an die Verfügbarkeit von „finanziellen und damit einhergehend personalen Ressourcen an den Hochschulen“ (ebd., S. 34) zu denken, welche erst „eine kontinuierliche, qualifizierte Betreuung ermöglichen“ (ebd.). Ebenso kann eine „Anerkennung und Akzeptanz innerhalb der Hochschule“ für die Bedeutung von Praktika von Bedeutung sein (vgl. ebd.). Ein solches Engagement kann von Verantwortlichen in Universitäten auf den verschiedenen Ebenen ausgehen. So wird angemerkt, „[d]ass sich Projektstudien mit den üblichen Stundendeputaten von Hochschullehrern vor allem dann realisieren lassen, wenn man sie sich zum persönlichen Anliegen macht und über die Pflichtveranstaltungen hinaus anbietet“ (Heckt 2001, S. 23). Projektförmiges Lernen bietet als universitäre Lehrveranstaltung Möglichkeiten für „Studierende wie Hochschullehrer [...] kooperativ, spezifisch und zugleich systematisch [zu, A.K.D.] lernen“ (ebd.).

Die Bedeutsamkeit der Betreuung am Praktikumsort durch benannte Praxisanleiter*innen, aber auch durch weitere Kolleg*innen im beruflichen Umfeld, ist für Praktika bedeutsam und ist als Zusammenarbeit zu verstehen. Dazu kann auch an eine „Qualifizierung der Mentoren in den Praktikumeinrichtungen“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 34) beziehungsweise an die „Qualifizierung von Anleiter*innen in [...] Unternehmen“ (Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 29) gedacht werden. Hier bleibt jedoch die Frage offen, wer für eine solche Förderung der Praxisanleiter*innen verantwortlich sein könnte. Es wird beispielsweise vorgeschlagen, dass „Qualitätskriterien für Praktikumeinrichtungen (z.B. Ausbildungsvereinbarungen, Qualifikationsnachweise)“ (Schubarth et al. 2012, S. 89) festgelegt werden. Hier ist jedoch auch an die Freiwilligkeit der Aufnahme von Praktikant*innen seitens der Praktikumsstellen zu denken und dies mit der Frage nach der Strukturierung von Qualifikationen für Praxisstellen und Praxisanleiter*innen abzuwägen. Studierende können in Praktika auch für Tätigkeiten eingesetzt werden oder diese unterstützen, die zu den Kerntätigkeiten der Organisation gehören und gegebenenfalls Mitarbeiter*innen-Ressourcen ersetzen. Jedoch „entfalten [Praktika, A.K.D.] oft ihren eigentlichen Wert erst in einer zunehmenden Integration des Praktikanten oder der Praktikantin in betriebliche oder administrative Arbeitsabläufe und somit in die alltägliche Praxis. Sie umfassen auch Tätigkeiten, die in Betrieb oder Verwaltung wirtschaftlich verwendungsfähig sein und einen eigenen Wert haben können“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales et al. 2011, S. 2).

Ihre Betreuung hingegen bindet auch Ressourcen. Neben der Begleitung der Praktikant*innen sowie Faktoren wie die „Ausgestaltung der Praktika: Ausbildungs- vs. Arbeitsverhältnis, Bezahlung, Zeitausmaß“ (Eichmann et al. 2021, S. 103) sind aber auch kooperative Aspekte während des Aufenthalts im Praxisfeld von Bedeutung für Studierende, die sich durch die Einbindung in organisationale Strukturen zeigt. Möglichkeiten Kompetenzen anzueignen oder weiterzuentwickeln bieten sich für Studierende im Praktikum vor allem dann, wenn „möglichst viele Relationierungsprozesse angestoßen werden“ (Stauder 2017, S. 172). Als hilfreich für diese Relationierungen werden Faktoren wie „Anleiter/innen, die sich intensiv um den Praktikanten/die Praktikantin kümmern, aber auch Kolleg/inn/en, die die Studierenden bei sich hospitieren lassen und ihre Vorgehensweisen darüber hinaus intensiv erläutern und begründen“ (ebd., S. 173). Studierende können in Praktika jedoch auch als „von außen kommende Personen für bestehende Arbeitsfelder leichter kritische oder kreative *Anregungen* einfließen lassen. Sie sind noch nicht ›betriebsblind‹ und stehen in Distanz zur Institution“ (Faustich/Schmidt-Lauff 2001, S. 62). Dies kann von Praktikumeinrichtungen als Gewinn oder als Eingriff gewertet werden (vgl. ebd.). Ebenfalls beidseitig ergeben sich mit Praktika Gelegenheiten des frühzeitigen Kennenlernens – für Studierende um die Einrichtung als potentielle spätere Arbeitsstelle auszutesten und für Mitarbeiter beschäftigende Organisationen um die*den Praktikant*in im Arbeitsalltag kennenzulernen und „ggf. schon frühzeitig zu binden, um ihn/sie direkt nach dem Studium einzustellen“ (Stauder 2017, S. 80; vgl. ebd.).

Zusammenarbeit bezüglich Praktika kann sich während des Studierens beziehungsweise in Lehr- und Beratungssituationen des Studiums abspielen. Dies gilt umso mehr, wenn Studium als Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden zu werten ist. Jedoch muss dabei darauf hingewiesen werden, dass „in Bezug auf studentische Praktika die Systeme ‚Universität‘ und ‚Arbeitswelt‘ bislang isoliert nebeneinanderstehen“ (Buchwald 2021, S. 9). Praktika können „die entscheidende Möglichkeit für Studierende [bieten, A.K.D.] praktische Erfahrungen zu sammeln, die sie für ihre berufliche Orientierung auswerten und nutzen können“ (ebd.). Es kann auf Vorteile des Einbezugs vielfältiger Lehrender in Praktika hingewiesen werden, denn „[d]as unterschiedliche Qualifikationsprofil der Lehrenden korrespondiert mit Kompetenzzentren, die von den Studierenden auch zur Bewältigung von ungewissen Praxissituationen genutzt werden können“ (Sielert/Mahnke 2001, S. 45). In Praktika begegnen Studierenden „Fragen, die sich [...] situations- und erfahrungsbedingt bedingt stellen“ (Heckt 2001, S. 17). Verschiedene fachliche Schwerpunktsetzungen von Lehrenden können Studierende bei der Bearbeitung dieser vielfältigen Fragen unterstützen. An diesen Fragen können sie „individuell und kooperativ mit den Lehrenden arbeiten“ (ebd.) durch „intensive und persönliche Arbeitsbeziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden [...], wie sie auch in Projektstudien entstehen“ (ebd.). Eine Verbindung des studentischen Lernens in Universität und Arbeitsumgebung, kann – vor allem bei Anwendung von Studienwissen während eines Praktikums – durch Reflexion der Studierenden es ermöglichen, „die daraus gewonnenen Erkenntnisse in das weitere Studium zurückzukoppeln“ (Buchwald 2021, S. 10). Dies kann sowohl für die jeweiligen Studierenden, wie auch für deren Kommiliton*innen und Lehrenden potentiell erkenntnisreich sein. Eine Kooperation von Universitäten und Praktikumsstellen „kann [...] auch eine Anschlussfähigkeit für beide Seiten ermöglichen und den intendierten Theorie-Praxis-Transfer befördern“ (Schubarth et al. 2012, S. 89).

Studierende sind an ihrem Praktikums-Arbeitsplatz mit Anforderungen konfrontiert, denen sie auf Grundlage von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten begegnen (vgl. Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 118). Lehrende als universitäre Mitarbeitende können die Verbindungen zwischen den hochschulischen und den praktikumsimmanenten Anforderungen gezielt fördern und damit „Bezüge zwischen ihren Lehrveranstaltungen und späteren Arbeitsfeldern der Studierenden“ (Buchwald 2021, S. 11) herstellen sowie „durch die Praktika Anregungen für Forschung und Lehre“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 34). Auch an „eine Kooperation unter den Hochschullehrenden“ (Heckt 2001, S. 17) bezogen auf das Praktikum sowie dessen Reflexion, Organisation und Begleitung ist zu denken. Während eines Studiums kann jedoch auch eine Zusammenarbeit zwischen Studierenden, beispielsweise in Lerngruppen, stattfinden, die sich mit Praktikumsentscheidungen oder Praktikuserfahrungen der Studierenden befassen (vgl. ebd.). Der Austausch mit Kommiliton*innen und die gemeinsame Erarbeitung oder Reflexion von fachlichen oder jeweiligen berufsbiographischen Entscheidungsprozessen kann dabei von Bedeutung sein.

Praktika können bezüglich Zusammenarbeit beruflich sozialisierend für Studierende wirken, denn ein Praktikum ist per se schon angelegt als kooperatives Vorhaben. Studierende sind für ein Praktikum auf die Bereitschaft einer im fachlichen Berufsfeld agierenden Organisation angewiesen und entsprechend ab dem Zeitpunkt der Erwerbung der individuellen Praktikumsoptionen auf die Anbahnung einer Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Praktikumsstellen angelegt. Aus studentischer Wahrnehmung haben „ein wertschätzender Umgang, eine Einbindung in das Team bzw. eine gute Betreuung durch den*die Praktikumsanleiter*in“ (Eichmann et al. 2021, S. 116) sowie die Einbindung in organisationale Prozesse und „die Organisation und Kommunikation in [...] Praktika“ (ebd.) Bedeutung für die Lernprozesse der Studierenden als Praktikant*innen (vgl. auch Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 29).

Praktika stellen auch Gelegenheiten dar für Studierende sich in professionelles pädagogisches kooperatives Handeln einzufinden, auch durch die Möglichkeit die fachliche Reflexion von und mit Kol-

leg*innen in der jeweiligen Arbeitsrealität zu erleben. Als Elemente „eine[r] Reflexions- und Selbstbeobachtungskultur“ (Egloff 2011, S. 216) in pädagogischen Handlungsfeldern sind hierbei beispielsweise Aspekte von Qualitätsentwicklung zu nennen, aber auch „regelmäßig stattfindende Besprechungen und Sitzungen im Team, in denen im Sinne eines kollegialen Austauschs und einer gegenseitiger [sic!] Beratung gleichermaßen organisatorische wie inhaltliche Fragen, etwa klientenbezogene Fallbesprechungen, Gegenstand sind. Intensivere, personell und finanziell aufwendigere Formen der (Selbst-)Reflexion stellen Supervision und Coaching dar“ (ebd., S. 217). Diese Reflexionselemente in praktischen Handlungsfeldern, denen Studierende eben auch in Praktika begegnen können, sind dabei wesentlich geprägt durch Austausch und Zusammenarbeit mit Kolleg*innen oder Reflexions-Professionellen (vgl. Göhlich 2011). In Studiengängen werden aufgrund der besonderen Bedeutung der „Herausbildung von Reflexionsfähigkeit [...] als eine der zentralen Aufgaben des erziehungswissenschaftlichen Studiums“ (Egloff 2011, S. 216) Portfolios als didaktische Elemente oder Prüfungsdokumente eingesetzt. Diese bieten Gelegenheit unter anderem Beobachtungen und Reflexionen durch Studierende eigenaktiv „zu intensivieren, zu systematisieren und vor allem für sich, aber auch andere sichtbar zu machen“ (vgl. ebd., S. 217) und so auch zu individueller Praxisreflexion der Studierenden beizutragen (vgl. ebd.). Dies gilt umso mehr, wenn ein Praktikum „auch eine Brücke zwischen Studium und Person herstellen kann“ (Faulstich/Schmidt-Lauff 2001, S. 63), indem Studierenden Gelegenheit geboten wird sich „*sich selber auszuprobieren*“ (ebd.). Praktika erlauben „den Studierenden die Ausprägung eines eigenen Stils und eines professionellen *Habitus*“ (ebd.) und sind damit auch professionalisierende Formate während eines (erziehungswissenschaftlichen) Studiums. Reflexion – auch von Praktikumserfahrungen – in Portfolios sind zunächst an Reflexionen einzelner Studierender gebunden. Sie bieten aber auch Gelegenheit sich anhand der aus Anlass der Portfolios erstellten Dokumente über eigene Lern- und Bildungsprozesse sowie praktische Erfahrungen mit Kommiliton*innen und Lehrenden auszutauschen. Zu einem solchen Interaktionsprozess kann auch die Vorlage eines Portfolios als Prüfungsleistung gezählt werden, da Studierende hierbei angesichts der Leser*innenschaft eines Prüfungsdokuments auch – aus Zwecken der Mitteilung, Rückmeldung oder Einflussnahme auf Bewertungen – die Dokumente und Formulierungen mit Bedacht wählen können.

3.2.3 Praktika als interindividuelle Zusammenarbeit

Abgesehen von einer professionellen Betreuung eines Praktikums durch Lehrende, Praxisanleiter*innen oder Kolleg*innen am Praktikums-Arbeitsplatz, ist für die Thematisierung von Zusammenarbeit für Praktika auch auf die Ebene der Interaktionen und Beziehungen zu achten. Beziehungen in Praktika beziehungsweise im Kontext von Praktika verbinden individuelle und strukturelle Aspekte der Praktika. Universität und Praktikumsstelle eröffnen den Studierenden Möglichkeiten für den Aufbau zu Beziehungen zu verschiedenen anderen Individuen, seien es nun Lehrende, praktisch tätige Lehrbeauftragte oder Kommiliton*innen sowie Praxisanleiter*innen, direkte oder entfernte Kolleg*innen verschiedener Hierarchiestufen oder Netzwerkpartner*innen der Praktikumsorganisation. Diese werden hier als interindividuelle Zusammenarbeit in Bezug auf Praktika thematisiert.

Persönliche Beziehungen können sich von Rollenbeziehungen abgrenzen (vgl. Gahleitner 2017, S. 274) und entsprechend zwischen Individuen – aber eingebettet in institutionelle Strukturen stattfinden. Für persönliche Beziehungen ist auch „die alltägliche Kommunikation über Banalitäten neben der ‚tiefgründigen‘ Kommunikation“ (ebd., S. 275) bedeutsam, wie auch das gemeinsame Tun (vgl. ebd., S. 275). Dies kann sich auf Beziehungen zwischen professionell Agierenden und Klient*innen beziehen. Parallelen können hier jedoch auch für die Beziehungen zwischen Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen gezogen werden, zumindest dann, wenn zwischen diesen eine persönliche Beziehung angestrebt ist. Praktikant*innen können von Praxisanleiter*innen durch das ein Praktikum prägende Lernverhältnis auch als Klient*innen wahrgenommen werden. Für professionelle Beziehungskonstellationen weist Silke Birgitta Gahleitner darauf hin, dass die beteiligten Personen „sich [...] gegenseitig eine Reihe von Chancen zur Persönlichkeits-, Identitätsbildung und Transformation – und

auch zu stetiger Selbstevaluation und Selbstreflexion" (ebd., S. 276) bieten, wobei den „Entwicklungsmöglichkeiten der KlientInnen" (ebd.) eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden muss (vgl. ebd.). Dies setzt sie in Zusammenhang mit „Kooperationszusammenhänge[n]" (ebd., S. 282), wobei diese nur als vertrauensvoll erlebt werden, „wenn sie über konkrete zwischenmenschliche Verbindungen hergestellt sind" (ebd.).

Wenn Studierende im Praktikums Geschehen als Kolleg*innen angesehen werden, können auch Bezüge hergestellt werden zu kooperativem Lernen, in welchem die Beteiligten „gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung" (Konrad/Traub 2019, S. 5). Eine gemeinsame Verantwortung für das Lerngeschehen kann während eines Praktikums Praktikant*in und Praxisanleiter*in zugeschrieben werden, da diese den Praktikumsverlauf und die wechselseitigen Interaktionen direkt beeinflussen.

Kooperation ist abhängig von personalen Aspekten, die sich in Interaktionen zeigt (vgl. Jütte 2002, S. 323–324). Individuelle Umgangsweise mit Anforderungen von Praktika und des Studiums liegt häufig bei Studierenden, wobei auch Angebote für Unterstützung der Studierenden gefordert werden (vgl. Zorn 2019, S. 130–131). Diese kann von professionellen Rollenträger*innen, beispielsweise Lehrenden oder Praxisanleitenden übernommen werden, aber eben auch von Kommiliton*innen als Peers der Studierenden (vgl. dazu ebd., S. 142).

4 Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns – zur theoretischen Perspektive

Für die Betrachtung von Zusammenarbeit in studienintegrierten Praktika werden in dieser Studie die von Wolfgang Jütte erarbeiteten *„Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns“* (2002, S. 322, Herv. im O.) herangezogen. Er legt mit seiner Studie unter dem Titel *„Soziales Netzwerk Weiterbildung“* (Jütte 2002) eine Forschungsarbeit zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen aufeinander bezogenen Einrichtungen im Weiterbildungsbereich vor, die Vernetzung als eine Vermittlung von Handlungs- und Strukturperspektive begreift (vgl. ebd., S. 32). Dazu wird unterschieden zwischen der „individuelle[n] Ebene“ (ebd.), der „Ebene der sozialen Interaktion“ (ebd.) sowie der „Ebene der Struktur“ (ebd.): „Auf der individuellen Ebene geht es um den einzelnen Akteur. Hier werden Erklärungen in Zusammenhang mit den Merkmalen einer Person gesucht (z. B. kooperative Handlungsorientierungen, berufliches Selbstverständnis). Auf der Ebene sozialer Aktion geht es um die Austauschprozesse zwischen den Akteuren (z. B. um Formen der Zusammenarbeit, Koalitionsbildung). Auf der strukturellen Ebene wird das gesamte lokale Weiterbildungssystem in den Blick genommen (z. B. Akteurskonstellationen, Struktur des Umfelds der Akteure)“ (ebd.). Die Spezifik pädagogischen Handelns in der Verknüpfung verschiedenster Ebenen der Zusammenarbeit weist für diese Studie auf die Notwendigkeit hin, mit einem erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Zusammenarbeit auf die Arbeit verschiedener Beteiligten von Praktika zu schauen. Dies wird mit dem Rückgriff auf das Buch *„Soziales Netzwerk Weiterbildung“* von Wolfgang Jütte (2002) eingelöst. Da Weiterbildung ein Teilbereich der Pädagogik ist, nimmt deren Betrachtung Eigenheiten pädagogischen Denkens und Handelns mit in den Blick. Die Verbindung zwischen den Akteur*innen der Weiterbildung in dem untersuchten lokalen Feld wird bei Jütte für die Spezifik der Weiterbildung betrachtet. Diese Besonderheiten interessieren in dieser Arbeit für die Betrachtung von Praktika nicht vorrangig, jedoch werden die darin schlummernden Aspekte des pädagogischen Handelns für diese Arbeit fruchtbar gemacht. So tauchen pädagogische Zielsetzungen genauso auf wie Beziehungen und Verantwortlichkeiten gegenüber pädagogischen Klient*innen. Dies bietet die Möglichkeit in pädagogischen Feldern und Tätigkeiten innewohnende Spezifika – wie gleichzeitige Kooperation und Konkurrenz sowie Orientierung an Klient*innen und gleichzeitige wirtschaftliche Belange zu fokussieren – einzubeziehen.

Wolfgang Jütte legt eine „Erforschung von Beziehungsstrukturen in der Weiterbildung“ (ebd., S. 25) mit „stark explorative[m] Charakter“ (ebd., S. 29) vor. Er untersucht in seiner Studie die Weiterbildungslandschaft in einer ausgewählten Kommune, die er „Nordstadt“ (ebd., S. 37) nennt. Dazu werden alltägliche Interaktionen im Weiterbildungsbereich auch hinsichtlich von Austauschprozessen zwischen Akteur*innen verschiedener Organisationen betrachtet (vgl. ebd., S. 36–37). Der Fokus liegt dabei auf der Anbieter*innen-Seite von Weiterbildung und der „Konstituierung und Funktionsweisen (modus operandi) von Netzen in der Weiterbildung“ (ebd., S. 36) und es geht „weniger um ihre Leistungsfähigkeit hinsichtlich ihrer externen Wirkung“ (ebd.). Auch in dieser Studie zu Zusammenarbeit in studienintegrierten Praktika stehen die pädagogischen Klient*innen und die pädagogischen Ziele für diese nicht im Fokus, sondern vielmehr die Ebene der Zusammenarbeit in den in den Blick genommenen studienintegrierten Praktika. Ähnlich wie bei Jütte stehen Interaktionen und „Beziehungen als Kooperations-Untergrund und niederschwellige Kooperationsformen“ (ebd., S. 335) im Fokus.

Die Kooperation wird auch als Professionalisierungsaufgabe thematisiert für die bei ihm in den Blick genommenen Tätigen im Weiterbildungsbereich. Er thematisiert in seiner Studie „das dichte Geflecht vernetzter Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen und legt deren Funktions- und Wirkungsweisen u.a. in Bezug auf das ‚Sich-selbst-Vernetzen‘ als Professionalisierungsaufgabe von in der Weiterbildung tätiger Akteure offen“ (Franz/Feld 2015, S. 121). Der Wunsch nach Interaktionen, Kontakt und Zugehörigkeiten im fachlichen Umfeld wird für den Weiterbildungsbereich von Jütte beschrieben

(vgl. Jütte 2002, S. 337): „Diese Interaktionswünsche sind umfassender und vielfältiger als Kooperationswünsche. Der Austausch mit Kollegen dient dazu, die Vereinzelung aufzuheben, und fördert professionelle Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Die eigenaktive Leistung der Kooperation für Professionalisierung wird in dieser Studie auf Praktika als studienintegriertes Format der Professionalisierung übertragen und insofern bieten sich die von Jütte erarbeiteten Geflechte der Kooperation als Grundgerüst für diese Studie an. Praktika setzen Zusammenarbeit voraus und ermöglichen auch Begegnungen mit Kooperation als „Aspekt des Berufshandelns“ (ebd., S. 315). Weiterbildner*innen beschreibt Jütte im beruflichen Handeln als „Handlungsträger [...], die durch die vorhandenen Strukturen geprägt werden und zugleich versuchen, auf diese Umwelt einzuwirken und sie zu gestalten“ (ebd.). Entsprechend wird Vernetzung als Arbeit beschrieben, also als „ein aktiver Prozess, der sich nicht von selbst ergibt“ (Jütte 2002, S. 316). Beruflich Handelnde begegnen mit ihren je eigenen persönlichen Netzwerken ihrer jeweiligen „Komplexität der Bedarfslagen“ (ebd., S. 316) und generieren darüber Ressourcen oder gleichen fehlende Ressourcen aus (vgl. ebd., S. 315–316).

Für Einrichtungen der Weiterbildung konstatiert Jütte, dass diese „in einem permanenten Austauschprozess mit ihrer Umwelt stehen und sich ständig mit Veränderungen ihrer Organisationsumwelt konfrontiert sehen“ (ebd., S. 312). Verbindungen zwischen Universitäten und deren lokaler und fachlicher Umwelt und zugehörigen Organisationen bestehen ebenfalls konstitutiv (vgl. Marquardt 2021, S. 15). Wissenschaftliches Wissen wird für praktisches Handeln grundgelegt und Wissenschaft ist auf Bezüge zu beruflich Handelnden angewiesen. Je nach Durchlässigkeit der Organisationsgrenzen zwischen Innen und Außen, kann es zu Kontakten zwischen den Organisationen kommen (vgl. Jütte 2002, S. 312). Für die Weiterbildung schildert Jütte Potentiale für interorganisationales Lernen durch Hospitationen oder Personalaustausch, wobei diese „unbestimmt und [...] ergebnisoffen“ (ebd., S. 345) sind (vgl. ebd.). Praktika als temporäre Hospitationen beziehungsweise zeitbegrenzte Zusammenarbeit könnten diese Potentiale möglicherweise auch bieten.

Studien, die für erziehungswissenschaftliche Felder Zusammenarbeit in Praktika ausdeuten, bestehen beispielsweise für den Bereich der Schulpädagogik. Für die lehramtsbezogenen Studiengänge wurden die Aspekte der prozessualen und kooperativen Ermöglichung von Professionalisierung durch Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Beteiligten in Praktika bereits fokussiert (vgl. Bigos 2020). Die Wahl für die Betrachtung von studienintegrierten Praktika der Erziehungswissenschaft fiel dennoch auf eine Theorie zur Zusammenarbeit in einem Teilgebiet der Pädagogik. Mit Weiterbildung wurde dazu ein Feld ausgesucht, welches nicht in schulische Strukturen eingebettet ist und durch Vorgaben auch für die Ausbildung der Lehrkräfte durch die Bundesländer strukturiert ist. Praktika im Studiengang Erziehungswissenschaft zeichnen sich vielmehr durch eine Prägung durch Studiengangskonzeptionen einzelner Studiengänge aus, wie auch durch die Varianz in der Regelung der pädagogischen Handlungsfelder und damit auch der Erfahrungen und Begleitung, die Studierende während Praktika in den einzelnen Organisationen erfahren. Jüttes Perspektive bezieht sich auf die Zusammenarbeit von pädagogisch tätigen Organisationen und Personen untereinander. Dies wird für diese Studie zu Praktika genutzt, da auch mit Praktika von Studierenden der Erziehungswissenschaft Verbindungen zwischen der Bildungseinrichtung Universität und pädagogisch tätigen Organisationen sowie den entsprechenden personalen Akteur*innen entstehen.

Für diese Studie zu Zusammenarbeit bezüglich studienintegrierter Praktika werden wesentliche Ergebnisse der Studie von Wolfgang Jütte (2002) herangezogen. Die Studie zum Weiterbildungsbereich sowie die Bestandteile der darin entwickelten „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., S. 322, Herv. im O.) werden in diesem Kapitel vorgestellt. Dies stellt die Grundlage für die Erhebung sowie die Auswertung der Interviewdaten der praktikumsbezogenen Akteur*innen, für die weitere Vorstellung der Forschungsmethoden und Ergebnissen zu Zusammenarbeit in Praktika, dar.

4.1 Aspekte der Erforschung eines sozialen Netzwerks Weiterbildung

Jütte betrachtet in seiner Forschung das Gesamtnetzwerk „der lokalen Institutionenlandschaft Nordstadt“ (Jütte 2002, S. 32), verstanden als „die spezifischen Beziehungen von allen Akteuren eines genau bestimmten und abgegrenzten Systems oder einer Population“ (ebd.). Seine Forschung fokussiert dann jedoch auf „die Rekonstruktion lokaler Interaktionsstrukturen [...] durch die Erhebung von Teilnetzwerken“ (ebd., S. 33). Er beschreibt, dass in seiner Studie die „Entwicklung einer eigenständigen [...] Theorie zu Kooperationsbeziehungen in der Weiterbildung im Vordergrund [steht, A.K.D.], d. h., sie entsteht in engem Bezug zur ‚sozialen Wirklichkeit‘“ (ebd., S. 40). Dies wird als „Exploration eines wenig erschlossenen Problembereichs“ (ebd.) beschrieben, in dem die „Kooperationsrealität stärker [...] als in bisherigen Studien“ (ebd., S. 37) in den Fokus rückt. Für seine Forschung setzt er vor allem „die Akteure mit ihrer Eigenaktivität [...] [als, A.K.D.] zentralen Maßstab für Kooperation“ (ebd.). Die Perspektive dessen ist es, „die Kooperationsproblematik aus der ‚Binnensicht‘ der Handelnden“ (ebd.) zu fokussieren.

Dazu wird „ausgehend von einem netzwerkanalytischen Theoriezugang und einem Mehrmethodendesign das Netzwerk im Sinne eines analytischen Konstrukts zu heuristischen Zwecken gebraucht, um lokal gebundene Beziehungsnetzwerke in der Weiterbildung zu identifizieren“ (Franz/Feld 2015, S. 121). In seiner empirischen Studie geht er von einem „Fallbeispiel[] einer norddeutschen Stadt“ (ebd.) aus, durch welches er „[e]inen empirischen Einblick in die ‚Beziehungswelten‘ im Kontext der Weiterbildung [...] unternommen“ (Alke 2015, S. 39) hat. Jütte betont, dass er bei seiner Forschung auf eine „Kombination von qualitativen und quantitativen Daten“ (Jütte 2002, S. 37–38) setzt: „Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Verfahren der Sozialforschung angewandt: qualitative Interviews, teilnehmende Beobachtung, ethnographische Verfahren, standardisierte Befragungen und Fallstudien. Als weitere Informations- und Datenquellen zur Erforschung sozialer Beziehungen dienen informelle Gespräche, Weiterbildungsprogramme, Protokolle, Tätigkeitsberichte von Einrichtungen, hier nicht angeführte Praktikumsberichte und Diplomarbeiten mit lokalem Bezug. Auch wird – wenn gleich nicht systematisch – die öffentliche Präsenz in den Printmedien miteinbezogen“ (ebd., S. 37). Durch „Teilhabe an alltäglichen Ereignissen und Handlungen“ (ebd., S. 48) konnten „Interaktionen und Situationen [...] möglichst alltagsnah erfasst werden“ (ebd.). Dazu wurden Kontakte zu Akteur*innen im Feld aufgebaut (vgl. ebd.). Zusätzlich zu ethnographischen Erhebungsmethoden wurden 40 „[q]ualitative Akteursinterviews“ (ebd., S. 44; vgl. ebd. 56) als „Expert/inneninterviews“ (ebd., S. 45) geführt, mit dem Ziel „auf das Relevanzsystem des Interviewten, auf seine Sinn- und Bedeutungsstrukturen zum Thema Kooperation“ (ebd., S. 46) zu schauen. Über die Interviews wurden Interaktionen und Beziehungen nachgezeichnet, da diese „auch von den Akteuren selbst in ihrer Qualität nur begrenzt wahrgenommen“ (ebd., S. 44) werden. Interviews wurden verwendet, da „[d]ie Möglichkeiten, direkte Feldkenntnisse und Einblicke in Alltagssituationen zu erlangen, [...] begrenzt“ (ebd.) sind.

Um die Erfassung zu beginnen nutzt er jedoch theoriegestützt eine „Samplestruktur der lokalen Institutionenlandschaft Nordstadt“ (ebd., S. 56). Die Strukturierung des untersuchten Feldes der Weiterbildung ist nicht klar zu benennen, vielmehr werden „zahlreiche Strukturierungsversuche“ (ebd., S. 55) dessen als Problem für die Samplebildung benannt. Für eine „a-priori-Auswahl der Akteure“ (ebd.) nutzt er „ein heuristisches Konzept“ (ebd.), welches „die nominelle Abgrenzung der Akteure nach dem ‚Interesse‘ umfasst. Dazu greift er auf die Darstellung von Henning Müller (1982, S. 67–69) zurück, welche sich an den Interessen orientiert, die mit der Verfügbarmachung von Weiterbildungsangeboten verbunden sind. Diese Interessen werden in einer „Vier-Felder-Typologie“ (Jütte 2002, S. 55) dargestellt. Dort wird unterschieden zwischen den „Öffentlichen“ (ebd.) mit „Öffentliche[m] Interesse“ (ebd.), den „Partikularen“ (ebd.) mit „Partikulare[n] gesellschaftliche[n] Interessen“ (ebd.), den „Kommerziellen, Privaten“ (ebd.) mit „Erwerbswirtschaftliche[m] Interesse“ (ebd.) und den „Organisationsinternen“ (ebd.) mit „Organisationsinterne[m] Interesse“ (ebd.). Jütte ergänzt dies jedoch

um eine „Restkategorie [...], unter der diejenigen Träger, Einrichtungen und Einzelpersonen subsumiert werden, die unter den anderen Kategorien nicht eindeutig zuzuordnen sind oder die nicht unmittelbar zu den Weiterbildungsakteuren zählen, wie politische Akteure oder ‚Machteliten‘ (Geschäftsführer, Mitglieder von Vorständen). Darunter werden intermediäre Akteure erfasst, die eine Mittlerfunktion übernehmen, wie z. B. eine ESF-Beraterin“ (ebd., S. 56). Die Akteur*innen dieser Kategorie werden jedoch mit Ausnahme einer*eines einzigen Akteurs*in nicht in die Analyse einbezogen (vgl. ebd., S. 56).

Jütte ordnet seine Studie vor allem für die „Dateninterpretation“ (ebd., S. 38) in das „Konzept der ‚qualitativen Netzwerkanalyse‘“ (ebd.) ein. Durch Abgrenzung der Netzwerkanalyse als rein statischem Instrumentarium, werden Ansätze und Konzepte der Netzwerkanalyse zugrunde gelegt, die als „eine Reihe von Orientierungshypothesen über das Handeln von Akteuren in sozial strukturierten Zusammenhängen“ (ebd., S. 27) beschrieben werden (vgl. ebd., S. 11). Die Einbindung der Akteur*innen in sozial strukturierte Zusammenhänge wird als zweckorientiert aufgefasst (vgl. ebd., S. 27). Seine Analyse basiert zudem auf der Grounded Theory (vgl. ebd., S. 41). Dies wird damit begründet, dass diese geeignet ist für die „Erforschung von sozialen Welten“ (ebd., S. 42). Zudem wird darauf hingewiesen, dass „[a]uch die Nähe des Ansatzes zum Pragmatismus und zum symbolischen Interaktionismus, nach denen Akteure ihr Handeln mit Sinn versehen, [...] sich als besonders anschlussfähig“ (ebd.) zeigt.

Die Erhebung von „Interaktionsbeziehungen zwischen Akteuren der Weiterbildung in einem lokalen System“ (ebd., S. 51) führt Jütte in seiner „Lokalstudie“ (ebd.) durch, indem er die „Weiterbildungslandschaft [...] eine[r] kreisfreie[n] Stadt mittlerer Größe“ (ebd., S. 37), beforscht. Dabei soll „die lokale Vielstimmigkeit berücksichtigt werden“ (ebd.). Das „Interaktionssystem[] Weiterbildung“ (ebd., S. 33) wird auf mehreren Ebenen betrachtet. Dieses wird in drei verschiedene soziale Ebenen unterteilt, die jeweils mit einer „Akteursperspektive“ (ebd.) verknüpft werden. Der „Individuelle[n] Ebene“ (ebd.) ordnet er „Einzelne Akteure“ (ebd.) zu, der „Ebene sozialer Interaktion“ (ebd.) die „Beziehungen zwischen den Akteuren“ (ebd.) und der dritten sozialen Ebene „Struktur-Ebene/Systemebene“ (ebd.) die Perspektive der Akteur*innen einer „Struktur des Gesamt-Netzwerkes“ (ebd.). In der Studie betrachtet er lokale Weiterbildungsakteure, zu denen „Einrichtungen und Träger der Weiterbildung [...], die ein Programmverzeichnis erstellt haben (ebd., S. 52) gezählt werden, aber eben „nicht nur Weiterbildungseinrichtungen im engeren Sinne“ (ebd., S. 52). Die Vollerhebung wird insofern – bedingt durch das komplexe Feld – eingeschränkt. Er identifiziert zunächst „31 organisationale Akteure [...], die zum lokalen Weiterbildungssystem gehören“ (ebd., S. 54), diese werden „nach unterschiedlichen Funktionsebenen und Berufserfahrungen“ differenziert, zum Beispiel hinsichtlich der „Ebene der Leitung und derjenigen der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter mit vorwiegend disponierenden Tätigkeiten“ (ebd., S. 53).

Für die Weiterbildung beschreibt er ein „Kooperationspostulat“, welches jedoch als „ein kooperatives System der Weiterbildung nie verwirklicht werden“ (ebd., S. 16) konnte. Der besondere „Systematisierungs- und Gestaltungsbedarf“ der Weiterbildung entsteht aus „ihrer besonderen Systemhaftigkeit im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen“, in diesem Kontext thematisiert Jütte „Kooperation [...] als ein[en] Schlüssel für die Entfaltung eines ‚Weiterbildungssystems‘“ (ebd., S. 13). Jütte betrachtet die Weiterbildungs-Akteur*innen – „die Träger und Einrichtungen und die in ihnen tätigen natürlichen Personen“ (ebd., S. 29) – der ausgewählten Kommune hinsichtlich ihrer Relationen. Es findet eine Abgrenzung statt „zwischen individuellen und organisationalen oder korporativen Akteuren“ (ebd., S. 52): „Als ‚Akteure‘ werden [...] sowohl Personen als auch Organisationen bezeichnet. Einzelpersonen oder auch natürliche Personen können rollentheoretisch als Repräsentanten ihrer Einrichtung verstanden werden; zugleich sind sie jedoch mehr als bloße Rollen- oder Funktionsträger“ (ebd.). Jütte interessiert sich für die Erhebung der „[e]rwachsenenbildnerische Alltagspraktiken und

Zusammenarbeitsstrukturen [...] aus Binnensicht der Beteiligten" (ebd., S. 40), wobei „die subjektiven Bedeutungszuweisungen" (ebd.) und weniger die „realen Interaktionen als beobachtbares und erzähltes Verhalten" (ebd.) interessieren.

Jütte schaut insofern nicht auf die einzelnen Fälle, sondern fokussiert sich auf „die Erfassung von sozialen Ordnungs- und Beziehungsmustern" (ebd., S. 57). Strukturelle Zusammenhänge und das Verhalten der Akteur*innen stehen im Wechselbezug zueinander, sie beeinflussen sich gegenseitig und die Akteur*innen „versuchen [...] auf ihr Umfeld handelnd einzuwirken. Strukturen entwickeln sich aus Interaktionen. Der iterative Charakter sozialer Beziehungen erzeugt eine bestimmte Ordnung" (ebd., S. 328). Interaktionen werden durch Wiederholung zu Mustern für Beziehungen und Handlungen (ebd., S. 329): „Die sozialen Interaktionsmuster im lokalen Weiterbildungsgefüge beinhalten sich wiederholende Verhaltensmuster, Regelmäßigkeiten, aber auch Erwartungen und normative Zielvorstellungen" (ebd.).

Die spezifischen Ergebnisse von Jütte für die lokale Weiterbildung seiner untersuchten Kommune werden in dieser praktikumsbezogenen Arbeit insofern thematisiert, dass deren generelle Strukturhaftigkeiten und Aspekte von Zusammenarbeit zwar betrachtet werden, nicht aber die Ergebnisse, welche spezielle Beziehungsaspekte für Akteur*innen der Weiterbildung beschreiben. Zum Teil werden diese Erkenntnisse jedoch illustrierend angeführt, um Aspekte kooperativen Handelns darzustellen. Speziell in der Weiterbildung vorfindliche Teilnetzwerke sind für diese Arbeit beispielsweise nicht von Belang, da diese Studie zu Praktika verschiedenste pädagogische Felder einbezieht.

4.2 Präzisierung des Konzepts der Zusammenarbeit

Zentrale Begrifflichkeiten in der Studie von Wolfgang Jütte sind neben Netzwerk und sozialem Netzwerk auch Interaktion, Beziehung sowie Kooperation und Zusammenarbeit. Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen diesen Begriffen und Verständnissen in der Studie von Jütte beleuchtet und insbesondere Kooperation beziehungsweise Zusammenarbeit bestimmt. Dies geschieht auch durch die Abgrenzung und Bestimmung der weiteren zentralen Begrifflichkeiten.

Da subjektive Bewertungen in der Studie von Jütte fokussiert werden, wird der Begriff der Zusammenarbeit genutzt, „anstatt des politisch stark belasteten Begriffs Kooperation" (Jütte 2002, S. 47). Kooperation wird entsprechend über Zusammenarbeit definiert: „Als Kooperation wird Zusammenarbeit zur Erreichung eines gemeinsamen Zwecks bezeichnet, die auf einer Verständigung der Beteiligten beruht. Dies verlangt eine aktive Beteiligung in der gemeinsamen Willensbildung. Dabei zielt vor allem auf den Relationsaspekt, d. h., es geht weniger um das gemeinsame Arbeitsprodukt als um den Prozess seiner Entstehung" (ebd., S. 31). Zusammenarbeit besteht in vielfältigen „unmittelbaren sozialen Interaktionen im Weiterbildungsalltag" (ebd.), die über gezielte Kooperationsaktivitäten hinausreichen (vgl. ebd.).

Jütte kennzeichnet „Kooperation als normative Zielvorstellung [, die, A.K.D.] scheinbar allgegenwärtig" (ebd., S. 38) ist. Die Relevanz seiner Forschungsarbeit ordnet er in die Lücke dessen ein, dass „Untersuchungen zu einem hinreichenden Verständnis von Kooperation im alltäglichen Berufshandeln" (ebd., S. 39) fehlen. Dies wird damit begründet, dass ein „unvollständige[r] Blick auf die Alltagspraxis der Zusammenarbeit in der Weiterbildung" (ebd.) und „auf die täglichen Interaktionen zwischen den Akteuren in der Weiterbildung" (ebd., S. 38–39) besteht. Kooperation wird darüber hinaus auch durch eine Abgrenzung von Konflikt und Konkurrenz bestimmt (vgl. ebd., S. 47). Der „Prozess der Entstehung" der „gemeinsamen Willensbildung" steht für Jütte im Fokus von Kooperation und „weniger [...] das gemeinsame Arbeitsprodukt" (ebd., S. 31): „Als Kooperation wird Zusammenarbeit zur Erreichung eines gemeinsamen Zwecks bezeichnet, die auf einer Verständigung der Beteiligten beruht" (ebd.). Es wird betont, dass „[d]ie unmittelbaren sozialen Interaktionen im Weiterbildungsalltag [...] weit vielfältiger als die gezielte Kooperation" (ebd.) sind. Die Gesamtheit der sozialen Interaktionen,

die zweckorientiert zwischen professionellen Akteur*innen geschehen, kann entsprechend als Zusammenarbeit verstanden werden.

Darüber hinaus wird ein Netzwerk als eine „qualitativ eigenständige Organisationsform“ (ebd., S. 24) und „als ein weitgehend hierarchiefreier und kommunikativer Raum horizontaler Verknüpfung“ (ebd.) begriffen. Die Qualität von Netzwerken besteht darin, dass „[a]n [...] Stelle atomisierter Institutionen [...] ein Netzwerk autonomer, aber interdependenter und am Gemeinwohl orientierter Akteure“ (ebd., S. 23) steht. Diese bilden ein gemeinsames System bei gleichzeitiger Anerkennung der „Eigenständigkeit der Einrichtungen“ (vgl. ebd., S. 24). Weiterhin besteht eine „Vielfältigkeit der Interaktionsbeziehungen“ (ebd., S. 285) zwischen den Akteur*innen. Dazu gehören auch freiwillige Austauschprozesse, die „das inhaltsoffene Zusammenwirken“ (ebd., S. 336) umfassen, welches auf direkten und indirekten Tauschbeziehungen basiert. Netzwerke werden als „Organisationsformen, die veränderter Steuerungs- und Koordinationsmechanismen jenseits von Hierarchie und Markt“ (ebd., S. 21) unterliegen, verstanden, die durch „zunehmende Differenzierung und Arbeitsteilung gesellschaftlicher Teilbereiche und den daraus resultierenden veränderten Koordinationsbedarf“ (ebd.) bedingt sind. Es wird thematisiert, dass „pädagogische Implikationen häufig in den Hintergrund“ (ebd., S. 25) geraten in der Diskussion um Netzwerke, vielmehr hingegen dabei ihre Funktion als „Regulationsstrategie“ (ebd.) fokussiert wird. Die Bedeutung von Kooperation und Vernetzung thematisiert Jütte, da er konstatiert, dass diesen „[i]n nahezu allen sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern [...] ein bedeutendes Lösungspotenzial für Strukturprobleme zugeschrieben“ (ebd., S. 24) wird.

Jütte unterscheidet zudem begrifflich zwischen Netzwerk und sozialem Netzwerk (vgl. ebd., S. 25–32). Ein soziales Netzwerk konstituiert sich durch Beziehungen, indem die miteinander in Verbindung stehenden Akteur*innen „in ihrer Gesamtheit und ihren Wechselbeziehungen ein lokal-regionales Funktionssystem“ (ebd., S. 23) bilden (vgl. ebd.). Interaktion, Kommunikation und Kooperation sind für Beziehungen wichtig, denn darüber konstituieren sich soziale Netzwerke: „Das ‚soziale Netzwerk Weiterbildung‘ als ein sozialer Handlungsraum erfasst die weiterbildungsrelevanten Akteure eines bestimmten geographischen Raums. Weiterbildung als soziales System wird durch Beziehungen zwischen den Beteiligten aufrecht erhalten“ (ebd., S. 30). Akteur*innen sind in einem sozialen Netzwerk miteinander „sozial verbunden“ (ebd., S. 31) und entsprechend wird das „lokale ‚Weiterbildungssystem‘ [...] als Beziehungssystem betrachtet“ (ebd.). Dieses soziale Netzwerk stellt er in den Gegensatz zum institutionellen Netzwerk, denn der „Referenzrahmen beim ‚sozialen Netzwerk‘ sei ein anderer. Ein netzwerkanalytischer Ausgangspunkt dient als Heuristik zur Erforschung von Beziehungsstrukturen in der Weiterbildung. [...] Die Wechselbeziehungen miteinander interagierender Akteure bilden in ihrer Gesamtheit ein lokales System“ (Jütte 2002, S. 25). So versteht er unter dem „Begriff ‚Netzwerk‘ [...] ein analytisches Konstrukt, das auf die Beziehungsperspektive verweist. Er dient heuristischen Zwecken, um lokal gebundene Beziehungsnetzwerke in der Weiterbildung zu erkennen“ (ebd., S. 29). Das institutionelle Netzwerk grenzt Jütte insofern vom Sozialen Netzwerk ab, als bei diesem eine Orientierung an Zielen für den Charakter des Netzwerkes wesentlich ist (vgl. ebd., S. 25). Ein soziales Netzwerk hingegen wird mit Beziehungen assoziiert (vgl. ebd.). Der Netzwerkbegriff wird genutzt „um lokal gebundene Beziehungsnetzwerke in der Weiterbildung zu erkennen“ (ebd.): „Die Wechselbeziehungen miteinander interagierender Akteure bilden in ihrer Gesamtheit ein lokales System“ (ebd., S. 25). Mit dem Begriff „Soziales Netzwerk“ (ebd., S. 28) betont er die Bedeutung des Verhältnisses im Sinne einer „relationale[n] Perspektive [...], d. h., es geht um die Beziehungen und Interaktionen zwischen einer bestimmten Anzahl von Elementen bzw. Akteuren“ (Jütte 2002, S. 28). Ein soziales Netzwerk wird durch „ein Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfung zwischen diesen“ (ebd.) definiert.

Aus den in den Erhebungen auftauchenden „vereinzelt, zufälligen, spontanen und informellen Interaktionsformen“ (ebd., S. 327) leitete er ab, dass Zusammenarbeit „ein vielschichtiges Geschehen“ (ebd.) durch eine „mikrosoziale Gestaltung von Kooperationsbeziehungen“ (ebd.) darstellt. Er resü-

miert dazu: „Es gibt ein dichtes und vielfältiges Netz von formellen und informellen Interaktionsbeziehungen mit fluiden Strukturen, die sich unterhalb der offiziellen Formen der Zusammenarbeit finden. Weiterbildung muss weniger als ein kooperierendes System, sondern als ein miteinander verwobenes System betrachtet werden“ (ebd.). Die beteiligten Akteur*innen beeinflussen dieses System beispielsweise durch ihre „subjektiven Interaktionspräferenzen“ (ebd., S. 271), allerdings ist es wesentlich auch durch „die lokale Gesellungsstruktur in ihrer Gesamtheit“ (ebd.) bedingt. Strukturelle und personelle Aspekte sind also geflechtartig miteinander verbunden: „Kooperation als sozialer Prozess darf weder auf Personenmerkmale noch auf den strukturellen Kontext allein zurückgeführt werden“ (ebd.).

Die Akteur*innen betrachten Kooperation „als ein[en] mehrstufige[n] Prozess“ (ebd., S. 308). Einerseits stellt sie „ein *Strukturprinzip* und eine *berufsethische Norm*“ (ebd., S. 309, Herv. im O.) dar, die entweder von Einzelnen begrüßt oder als Verpflichtung angesehen werden (vgl. ebd.). Eine „*strategische Kooperation* vollzieht sich auf der Ebene der faktischen Zusammenarbeit“ (ebd.), wobei Kosten und Nutzen dessen gegeneinander abgewogen werden und die Gründe für das gemeinsame Agieren hinterfragt werden (vgl. ebd.). Zur Erleichterung der Arbeit kann „Kooperation als *alltagsinduzierte Form der Zusammenarbeit*“ (ebd., Herv. im O.) wirken, hierbei wird von einer „Sich-aufeinander-verlassen-Struktur“ (ebd.) gesprochen. Weiterhin ist Kooperation auch „ein *individuelles Ressourcensystem*“ (ebd., Herv. im O.), welches durch die Entwicklung eines Netzes an Kontakten gekennzeichnet ist (vgl. ebd.).

Kooperation kann ergänzend dazu auch anhand der mit ihr verbundenen Zielsetzungen unterschieden werden. So kann sie mit einer symbolischen Funktion, die der Außendarstellung der Person oder Organisation dienen soll oder alternativ auch mit einer pragmatischen Funktion verbunden werden, die die Leistungserbringung vereinfachen soll (vgl. ebd.).

4.3 Bedingungsgeflechte von Zusammenarbeit als Relationen von Beziehungswelten

Als ein Ergebnis seiner Studie stellt Wolfgang Jütte „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) zusammen. Diese sind als „Ursachenbündel [...] für gelungenes und nicht gelungenes Kooperationshandeln“ (Jütte 2002, S. 320) gedacht. Dazu wird beschrieben, dass „Kooperation in der Weiterbildung [...] ein mehrdimensionales Phänomen und Resultat einer Vielzahl höchst unterschiedlicher Einflussfaktoren und Dimensionen“ (ebd.) ist. Die Grundgedanken dieses Ergebnisses basiert auf einem weiteren Ergebnisbereich seiner Arbeit, die er als „Beziehungs-Welten“ (ebd., S. 59) bezeichnet. Beide Ergebnisse werden hier vorgestellt, da die darauf folgenden Teilaspekte der Bedingungsgeflechte des kooperativen Handelns anhand von Aspekten beschrieben werden, die bei Jütte bereits als Teile der beziehungsgeprägten Welten vorkommen.

Die in den „*Bedingungsgeflechte[n] kooperativen Handelns*“ (ebd., S. 322, Herv. im O.) aufgeführten Elemente werden verstanden als „Liste von Einflussfaktoren, die die Zusammenarbeit prägen und beeinflussen“ (ebd., S. 321). Es wird betont, dass diese nicht auf Vollständigkeit ausgelegt ist (vgl. ebd.). Auch bieten die aufgeführten Aspekte keine kausalen Erklärungen für gelingende oder nicht gelingende Kooperation. Aus diesem Grund wird für die Beschreibung die Begrifflichkeit der Bedingtheit gewählt und betont, dass „die ‚Bedingtheit‘ des Handelns in den Blick zu nehmen“ (ebd., S. 320) ist.

In einer graphischen Darstellung (vgl. Abbildung 1, S. 83) werden „[s]trukturelle Einflussgrößen im Interaktionsprozess und die ‚Bedingtheit‘ von Kooperation“ (Jütte 2002, S. 320) dargestellt. Darin tauchen „die Dimensionen ‚Person‘, ‚Institution‘, ‚Aufgabe‘ und ‚Umwelt‘“ (ebd.) auf. Die Graphik und die aufgeführten Dimensionen werden beschrieben „als ein Koordinatensystem des Handelns [...], das sowohl Möglichkeiten als auch Behinderungen für kooperatives Handeln darstellt“ (ebd.). In dieser Darstellung wird durch Verbindungen zwischen den verschiedenen Strukturelementen deutlich, dass sich die aufgeführten Faktoren gegenseitig beeinflussen (vgl. ebd.): „Zwischen diesen analytisch ge-

trennten Kategorien gibt es zahlreiche Zusammenhänge und Schnittstellen, die nur partiell herausgearbeitet werden konnten“ (ebd.). Die Zusammenhänge werden in der Graphik durch Pfeile zwischen den fünf angeführten Dimensionen visualisiert.

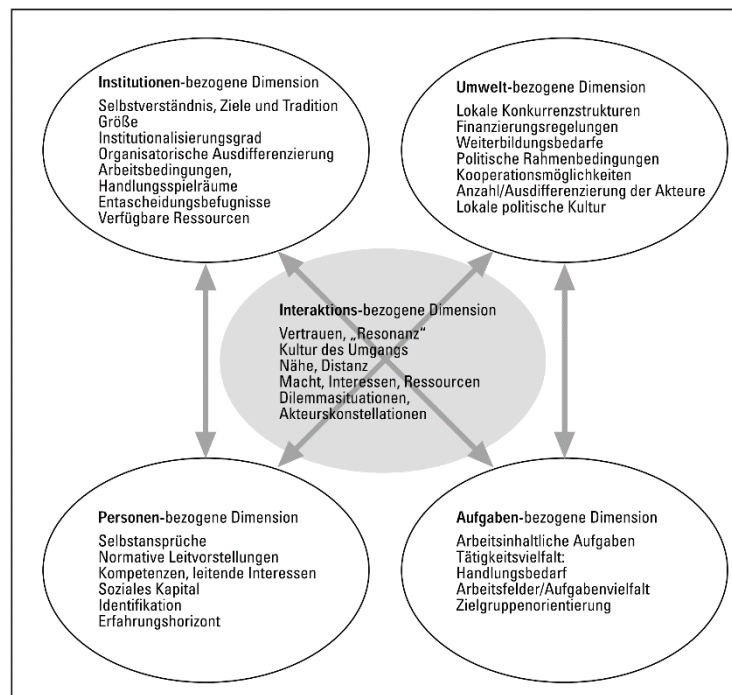


Abbildung 1: Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns (Jütte 2002, S. 322)

Auffällig ist, dass zwischen den Bezügen zu Institution und Umwelt sowie zwischen Personen und Aufgaben als einzige Dimensionen keine Pfeilverbindungen zu finden sind. Eine Erläuterung dessen oder Argumentation der Hintergründe ist jedoch nicht zu erkennen. Angesichts der Argumentation einer gegenseitigen Beeinflussung der Kategorien (vgl. Jütte 2002, S. 320) erschließen sich auch inhaltlich kaum Argumente für die Auslassung dieser beiden Verbindungen. Dies wird durch die Benennung der graphischen Darstellung als Geflechte bestärkt, da auch diese auf Bezüge zwischen allen fünf Dimensionen hinweist.

Die „Mehrdimensionalität kooperativen Handelns“ (ebd., S. 307) wird durch dessen „Beziehungshaftigkeit“ (ebd.) gerahmt. Neben der Thematisierung von bedingenden Geflechten für kooperatives Handeln, wird auch von „Beziehungsgeflechte[n]“ (ebd., S. 308) gesprochen. Ein „Netz persönlicher Beziehungen“ (ebd.) als informelle Beziehungen verbindet Akteur*innen der Weiterbildung miteinander (vgl. ebd.). Diese „flüchtigen Beziehungsstrukturen“ (ebd.) können sich angegliedert an institutionelle Strukturen, aber auch in „informelle[n] personale[n] Akteurs-Beziehungen“ (ebd.) zeigen: „Diese Subsysteme in Form von Beziehungsgeflechten verbinden unterschiedliche Teilbereiche, Arbeitsfelder und Einrichtungen“ (ebd.). Kooperation bedingt, „dass das Handeln der Akteure zeit- und raumbezogen ist“ (ebd., S. 314). Akteur*innen sind strukturell eingebettet, insofern als ihr Handeln bedingt ist in einem aufeinander bezogenen „lokalen relationalen System“ (ebd.). Formen von Interaktionen können auch durch institutionelle Strukturen oder Strukturen von Beziehungen vorbestimmt sein (vgl. Jütte 2002, S. 314). Sofern Interaktionen wiederholt werden, bilden sich Strukturen, die jedoch prozesshaft ständigen Veränderungen unterliegen (vgl. ebd., S. 269).

Das geflechthafte Zusammenwirken der verschiedenen Aspekte von Kooperation und deren Bindung an Beziehungen zwischen Akteur*innen wird für kooperatives Handeln zusammengefasst: „Kooperation basiert auf Beziehungsgeflechten, vollzieht sich aus Beziehungskonstellationen heraus und greift in diese ein. Weiterbildungsakteure haben bereits eine Beziehungs-Geschichte; insbesondere auf lokaler Ebene wird auf diese Vorgeschichte des Kooperationsgeschehens zurückgegriffen“ (ebd., S. 307).

Eine weitere Ergebnisstruktur in der Arbeit von Wolfgang Jütte ist die Darstellung der Relationalität von „Beziehungs-Welten“ (ebd., S. 59), welche sich um „Einstellungen zur Kooperation als auch um Handlungsorientierungen und um faktische Interaktionen“ (ebd.) drehen. Bei der Betrachtung von „Beziehungs-Welten“ (ebd.) geht es „weniger um die einzelnen Akteure selbst als vielmehr um die faktischen Relationen zwischen ihnen“ (ebd., S. 29). Dies wird von Jütte bezeichnet als „eine relationale Perspektive [...], d.h., es geht um die Beziehungen zwischen Akteuren“ (ebd.). Als einzelne Akteure werden „die Träger und Einrichtungen und die in ihnen tätigen natürlichen Personen“ (ebd., S. 29) betrachtet. Dabei geht es vor allem um die Rekonstruktion der „miteinander entwickelte[n] Formen des sozialen Umgangs“ als „beziehungsorientierte[] Betrachtung der lokalen Institutionenlandschaft“ (ebd., S. 59).

Mit sechs „zentralen Überschriften ‚Beziehungs-Orientierungen‘, ‚Beziehungs-Ökonomie‘, ‚Beziehungs-Kultur‘, ‚Beziehungs-Strukturen‘, ‚Beziehungs-Ökologie‘ und ‚Beziehungs-Dynamik‘“ werden „unterschiedliche[] Beziehungsmerkmale[]“ vorgestellt, die die „Webmuster alltäglicher Beziehungen“ (Keupp 1987, S. 8 zitiert nach Jütte 2002, S. 59) im Feld der Weiterbildung beinhalten. Unter diesen sechs Überschriften firmieren bei Jütte jeweils voneinander abgegrenzte Zugänge zu Merkmalen von Beziehungen (vgl. Jütte 2002, S. 59) unter der Betitelung als „Beziehungs-Welten“ (ebd., S. 59). In diesen beschreibt Jütte seine vorwiegend aus Interviews mit in Nordstadt im Feld der Weiterbildung Handelnden gewonnenen Ergebnisse (vgl. ebd., S. 56, 60). Die sechs Zugänge zum Verständnis von Beziehungen bezeichnet er anhand von darauf Bezug nehmende Komposita: „Beziehungs-Orientierungen“ (ebd., S. 59), „Beziehungs-Ökonomie“ (ebd., S. 81), „Beziehungs-Kultur“ (ebd., S. 92), „Beziehungs-Strukturen“ (ebd., S. 117) sowie „Beziehungs-Ökologie“ (ebd., S. 132) und „Beziehungs-Dynamik“ (ebd., S. 158). Anhand dieser Zugänge stellt Jütte die Ergebnisse seiner Interviews vor. Als weitere Instrumente, die seinem qualitativen Forschungszugang zugrunde liegen, führt er als Instrumente für die Erhebung der Daten „Teilstandardisierte Akteurs- und Expert/innen-Interviews“ (ebd., S. 38), „Teilnehmende Beobachtung“ (ebd.) und „Ethnographische Verfahren“ (ebd.) auf. Anhand der hier von Jütte dargestellten Ergebnisse werden die einzelnen Dimensionen der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., S. 322, Herv. im O.) in dieser Arbeit aufgearbeitet und präzisiert, da in der Erläuterung der Geflechte die einzelnen Dimensionen und Unterdimensionen lediglich aufgezählt werden.

Für ein weiteres Verständnis der Struktur, anhand derer Jütte seine Ergebnisse schildert, werden die sechs Zugänge seines Beziehungsverständnisses hier voneinander abgegrenzt vorgestellt. Jütte betrachtet in seinen Ergebnissen unter dem Titel „Beziehungs-Orientierungen“ (ebd., S. 59) verschiedene Handlungsorientierungen, die auf der Interaktionsebene zu verorten sind (vgl. ebd., S. 59–60). Als Beziehungs-Ökonomie wird die „zugrundeliegende Kooperationsökonomie“ „aus Sicht der Beteiligten in interorganisatorischen Beziehungen“ (ebd., S. 81) verstanden. Damit wird die Bedeutung von Beziehungen im beruflichen Handeln fokussiert, welches auch durch Ressourcen beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 92). Beziehungen haben eine eigene Leistungsfähigkeit für berufliches Handeln (vgl. ebd.). Die Qualität der Beziehungen hat Einfluss auf „spezifische Leistungen von Beziehungen“ (ebd.). Jütte nennt als Aspekte dessen „Wahrnehmungen, Normen und Verhaltensweisen“ (ebd.), „Prinzipien und soziale Regeln [...] wie Vertrauen und Gegenseitigkeit“ (ebd.). „Die Sozialformen und qualitativen Beziehungskomponenten firmieren als ‚Beziehungs-Kultur‘.“ (ebd.) Beziehungen werden auch durch ihre je eigene Strukturierung bedingt und diese erzielen je spezielle Effekte (vgl. ebd., S. 117). Unter der Bezeichnung „Beziehungs-Strukturen“ (ebd.) werden „relationale Dimensionen von Strukturen“ (ebd.) betrachtet. Mit dem Begriff der „Beziehungs-Ökologie“ (ebd., S. 132) weist Jütte auf die Besonderheit der „wechselseitige[n] Verwieseneit in einem lokalen Sozialraum“ (ebd.) im Sinne von „systemische[n] Zusammenhänge[n]“ (ebd.) hin. Unter der Dimension „Beziehungs-Dynamik“ (ebd., S. 158) fasst Jütte „die Frage nach Veränderungen relationaler Bindungen über die Zeit“ (ebd.) in interorganisationalen Beziehungen. Er betont damit die Zeitlichkeit von Zusammenarbeit in Beziehungen. Die anhand dieser sechs Überschriften erarbeiteten detaillierten Ergebnisse seiner Analysen zum

beforschten kommunalen Raum, sind grundlegend für das Verständnis seines konkludierten Ergebnisses der Geflechte des kooperativen Handelns (vgl. ebd., S. 322).

Die zusammengestellten „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., Herv. im O.) werden in der Veröffentlichung „*Soziales Netzwerk Weiterbildung*“ (2002) in zweierlei Gestalt vorgestellt. Zusammenhänge einzelner Bedingungen untereinander werden grafisch aufgezeigt und die dort benannten Dimensionen auch im Text benannt. Die Dimensionen in Grafik und Text entsprechen sich zu großen Teilen, es gibt jedoch Abweichungen zwischen den beiden Darstellungsformen. Diese werden an den entsprechenden Stellen der hier folgenden Darstellung bei den jeweilig different benannten oder zusammengestellten Bedingungen thematisiert.

Die unten folgende weitere argumentative Bestimmung der jeweiligen Bedingungen ist nicht zentral in der Veröffentlichung von Wolfgang Jütte zusammengestellt. Vielmehr stellt die Übersicht der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., Herv. im O.) in seiner Arbeit ein konkludiertes Ergebnis seiner vorab erläuterten netzwerkanalytischen Studie des sozialen Netzwerks in der Kommune Nordstadt dar. Insofern wird zur Erläuterung der einzelnen Aspekte auch die Thematisierung des jeweiligen Aspekts in seiner Veröffentlichung aufgegriffen. Diese werden im folgenden Text an für das Verständnis der Beschreibung relevanten Stellen thematisiert.

Zunächst wird die zentrale Dimension mit Bezug zu Interaktionen vorgestellt, dann die Dimension mit personellem Bezug. Im Anschluss folgen die Dimensionen mit Aufgaben- und Institutionenbezug. Schließlich wird die Dimension mit Bezug zur Umwelt vorgestellt. Für jede der fünf Dimensionen werden die jeweils zugeordneten bedingenden Unterdimensionen erläutert anhand der bei Jütte auftauchenden Verständnisse sowie Ergebnisse seiner Studie.

4.3.1 Interaktionelle Bezüge

In der Grafik der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) wird die „**interaktionsbezogene Dimension**“ (ebd., S. 323, Herv. im O.) ins Zentrum gestellt (vgl. ebd., S. 322). Um sie herum sind alle weiteren Dimensionen gruppiert und verbindende wechselseitige Pfeile gerichtet. In der Grafik werden für die Aspekte der Interaktion im kooperativen Handeln sechs genannt, die jedoch als Aufzählung jeweils zum Teil mehrere Begriffe zu einem gemeinsamen Aspekt zusammenfügen (vgl. ebd., S. 323). Diese Verbindungen finden sich auch im erläuternden Text wieder, so dass auch im Folgenden anhand dieser sechs Aspekte argumentiert wird. Hier findet sich ebenso der Verweis auf die Relevanz dieser Dimension: „Die **interaktionsbezogene Dimension** ist das besondere Kennzeichen einer prozessualen Kooperationsforschung. Die in der Weiterbildung Tätigen handeln in sozial strukturierten Zusammenhängen“ (ebd., Herv. im O.).

Als Aspekte benennt Jütte „Vertrauen, ‚Resonanz‘“ (ebd., S. 322), „Kultur des Umgangs“ (ebd.), „Nähe, Distanz“ (ebd.), „Macht, Interessen, Ressourcen“ (ebd.), „Dilemmasituationen“ (ebd.) und „Akteurskonstellationen“ (ebd.). In den Ausführungen für die Geflechte der Kooperation setzt Jütte sie in Verbindung als prozessuale sowie beziehungsgeprägte Aspekte sowie als Aspekte, die von externen Faktoren, Situationen und Personen sowie der lokal geprägten Konstellationen von Akteur*innen und deren Interessenslagen geprägt sind (vgl. ebd., S. 323). Damit betont er die Bezüge zu den vier weiteren Dimensionen: „Wenn der Prozessbezogenheit von Kooperation größere Aufmerksamkeit zuteil wird, dann rücken die Beziehungsgebundenheit von Kooperation und damit auch Aspekte wie Vertrauen, ‚Resonanz‘, Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz in den Vordergrund. Dazu zählen auch die kontextualen Bezüge, die Situationsbezogenheit und die Personengebundenheit. Man kooperiert miteinander unter jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen, innerhalb spezifischer Akteurskonstellationen und in konkreten Situationen. Kooperation ist nicht nur das Ergebnis einer bestimmten Haltung oder motivationalen Voraussetzung bzw. Kooperationsorientierung, vielmehr

wird sie ebenfalls von einer Kombination von Interessen, Ressourcen und Macht geprägt“ (ebd.). Bevor die einzelnen Aspekte dieser Dimension vorgestellt werden, werden hier noch die damit zusammenhängenden Aspekte von sozialer Interaktion, Kommunikation und von Beziehungen präzisiert.

Auf die Unterscheidung der Begrifflichkeiten Interaktion und Kommunikation weist Jütte selber in seiner Arbeit hin (vgl. ebd., S. 31). Er spricht die Überschneidungen der Begriffe an, er betont aber, dass „Interaktion stärker auf der Handlungsebene angesiedelt [ist, A.K.D.], während Kommunikation auf Verständigung zielt“ (ebd.). Das Feld der Weiterbildung wird dabei als Interaktionssystem betrachtet, in dem die sozialen Zusammenhänge für die Erstellung der Leistung zentral sind. Jütte unterscheidet zwischen sozialer Kommunikation und sozialer Interaktion, wobei Kommunikationen erst Interaktionen ermöglichen. Beides ist grundlegend für Kooperation bzw. kooperatives Handeln (vgl. ebd., S. 92), denn „Kommunikation stellt eine Vorbedingung für kooperatives Handeln dar. Zugleich vollzieht sich Kooperation als Interaktion zwischen Akteuren im Modus der Kommunikation“ (ebd.).

Die Betrachtung der lokalen kooperativen Bezüge wird in den Kontext dessen gestellt, dass aufgezeigt wird, „welcher Stellenwert informellen Kommunikationskanälen für Akteure in den Interorganisationsbeziehungen zukommt“ (ebd., S. 346). Er verweist an dieser Stelle aber auch auf „die Gefahr der Übertonung des situativen Moments und einer Hochstilisierung kommunikativer Abläufe und niedrigdosierter Austauschbeziehungen“ (ebd.), wenn Interaktion lediglich inhaltsleer in einer stark auf Formalismen ausgerichteten netzwerkanalytischen Perspektive betrachtet werden (vgl. ebd., S. 345–346). Dem gegenüber beschreibt er, dass „[d]urch den Bezug auf Interaktion [...] dem Kooperationsbegriff die moralische Dimension entzogen“ (ebd., S. 345) wird. Kooperation wird dann insofern nicht nur im Lichte von politischen, lokalen oder institutionellen Zielsetzungen oder Kooperationsvorgaben betrachtet, sondern in ihrer sich in kommunikativen Handlungen konkretisierenden Ausgestaltung (vgl. dazu ebd., S. 175, 184, 201).

Soziale Kommunikation ist Informationsübermittlung, die von einer Person (oder Akteur*in) hin zu einer anderen Person (oder Akteur*in) gerichtet ist (vgl. ebd., S. 92). Soziale Kommunikation ist ein sozialer Prozess von Akteur*innen, die sich aufeinander beziehen, um sich mitzuteilen und zu verstehen (vgl. ebd.), im Sinne der „gerichtete[n], unidirektionale[n] Übermittlung von Informationen [...]“. Damit handelt es sich um einen sozialen Prozess von sich kommunikativ aufeinander beziehenden Akteuren, der der Mitteilung und der Verständigung dient“ (ebd.).

Interaktion hebt hingegen ab auf das „Miteinander-in-Verbindung-Treten[]“ (ebd., S. 30) in einer „Wechselbeziehung zwischen den Handlungen mindestens zweier Personen“ (ebd.). Den Verweis auf die aufeinander bezogenen Handlungen zwischen diesen beteiligten Personen betont Jütte durch die aktionsorientierte Schreibweise des Wortes mit Bindestrich an dieser Stelle als „Inter-Aktion“ (ebd.). Jütte legt dar, dass er wiederholt den Begriff der Beziehungen statt „des Begriffs soziale Interaktion [...] im Verlauf der Arbeit [...] verwendet“ (ebd.). Er begründet dies als Betonung der „Gegenseitigkeit“ (ebd.) der Beziehungen und weist einschränkend darauf hin, dass „Beziehungen durchaus nicht symmetrisch sein müssen“ (ebd.). Als soziale Interaktion demgegenüber „wird zunächst die Handlung zwischen zwei Akteuren bezeichnet“ (ebd.). Hier wird der gegenseitige Bezug aufeinander betont. Soziale Interaktion basiert auf Kommunikation von verschiedenen Akteur*innen, die sich aufeinander beziehen durch den „Austausch kommunikativer Vorgänge, wie Auskunft und Information“ (ebd., S. 92).

Für den „relationale[n] und ebenenspezifische[n] Begriff“ (ebd., S. 32) der sozialen Interaktion sieht Jütte die Notwendigkeit der differenzierenden Betrachtung der verschiedenen „Handlungs- und Beziehungsebene[n] des lokalen Interaktionssystems“ (ebd.; vgl. ebd.). Er unterscheidet hier zwischen den Ebenen, die er aufführt als „die individuelle Ebene, die Ebene der sozialen Interaktion und die Ebene der Struktur“ (ebd.). Diese Ebenen differenziert er in seiner Analyse voneinander, um letztlich die verschiedenen Ebenen wieder miteinander zu relationieren (vgl. ebd.). Jütte schaut in seiner Analyse auf „[d]ie Handlungsebene [, die, A.K.D.] [...] die horizontale Kooperation auf der lokal-regionalen

Ebene" (ebd.) umfasst. Die drei einzelnen Ebenen beschreibt er wie folgt: „Auf den verschiedenen Handlungsebenen sind unterschiedliche Einheiten Gegenstand der relationalen Analyse. Auf der individuellen Ebene geht es um den einzelnen Akteur. Hier werden Erklärungen in Zusammenhang mit den Merkmalen einer Person gesucht (z. B. kooperative Handlungsorientierungen, berufliches Selbstverständnis). Auf der Ebene sozialer Aktion geht es um die Austauschprozesse zwischen den Akteuren (z. B. um Formen der Zusammenarbeit, Koalitionsbildung). Auf der strukturellen Ebene wird das gesamte lokale Weiterbildungssystem in den Blick genommen (z. B. Akteurskonstellationen, Struktur des Umfelds der Akteure)" (ebd.).

Kommunikation stellt Jütte als ausschlaggebend für Kooperation dar (vgl. ebd., S. 338): „Kommunikation mit ihrer regulierenden und stabilisierenden Funktion dient der Systemerhaltung. Kooperation als ein soziales System existiert nur so lange, wie Kommunikation erfolgt" (ebd.). Interaktionen unterstützten „kooperatives Verhalten zwischen den Akteuren" in Form von „Information, Kommunikation und Verhandlungsprozesse[n]" (ebd.). Handeln im Feld der Weiterbildung ist bedingt durch einen großen Anteil an Kommunikation, (vgl. ebd., S. 92). In Anlehnung an Wiltrud Gieseke betont Jütte, dass das alltägliche Handeln im Feld der Weiterbildung durch eine „kommunikative Dichte" (Gieseke 1996, S. 708) bedingt ist (vgl. Jütte 2002, S. 92).

Die geringe Formalisierung, Flüchtigkeit und Zufälligkeit von Interaktionsbeziehungen, führt dazu, dass diese „auch von den Akteuren selbst in ihrer Qualität nur begrenzt wahrgenommen" (Jütte 2002, S. 44) werden (vgl. ebd.). „Soziale Interaktion" (ebd., S. 32) wird als „ein relationaler und ebenenspezifischer Begriff" (ebd., S. 44) gekennzeichnet. Mehrere „Handlungs- und Beziehungsebene[n] des lokalen Interaktionssystems" (ebd., S. 32) sind für das Verständnis „Soziale[r] Interaktion" (ebd.) bedeutsam. Für die Handlung ist „die horizontale Kooperation auf der lokal-regionalen Ebene" (ebd., S. 44) von Bedeutung, die als „Soziale Interaktion" (ebd., S. 32) in „ein[em] soziale[n] Beziehungsgefüge" (ebd.) betrachtet wird. Hier wird für die Analyse dessen zwischen „drei Ebenen unterschieden [...]": die individuelle Ebene, die Ebene der sozialen Interaktion und die Ebene der Struktur" (ebd.).

Soziale Interaktionen und Beziehungen werden in der Veröffentlichung von Wolfgang Jütte an vielen Stellen thematisiert und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, die er auch in einen Zusammenhang mit Interaktionen stellt. Jütte betrachtet in seinen Ergebnissen unter dem Titel „Beziehungsorientierungen" (ebd., S. 59) verschiedene Handlungsorientierungen, die auf der Interaktionsebene zu verorten sind (vgl. ebd., S. 59–60). Beziehungen dienen als Fundament von Zusammenarbeit. Jütte weist auf diesen Umstand hin durch die Attribuierung kooperativen Handelns mit einer „*Beziehungshaftigkeit*" (ebd., S. 307, Herv. im O.), er benennt weiterhin „*Beziehungen als Kooperations-Untergrund und niederschwellige Kooperationsformen*" (ebd., S. 335, Herv. im O.). Jütte fordert für „die Förderung von Kooperation" (ebd., S. 338), dass „Kooperation nicht nur vorrangig in ihrer formalen Struktur und am Ergebnis (output), also der vereinbarten Form der Zusammenarbeit gemessen [werden sollte, A.K.D.], sondern auch als Resultat tagtäglicher informaler Beziehungen und Prozesse (throughput) betrachtet" (ebd.) werden sollte. Als Ziel dessen sieht er den „Aufbau und die Förderung einer vielfältigen Kommunikationsstruktur vor Ort" (ebd.).

Nach dem Überblick über diese Dimension werden nun die sechs von Jütte damit verbundenen Aspekte nacheinander vorgestellt: Zunächst die beziehungsgebundenen Aspekte von „Vertrauen, Resonanz" (ebd., S. 322), die „Kultur des Umgangs" (ebd.) sowie „Nähe, Distanz" (ebd.). Dies steht neben den Aspekten, die auf die Relevanz der jeweiligen lokalen Konkretisierung hinweisen durch „Macht, Interessen, Ressourcen" (ebd.), „Dilemmasituationen" (ebd.) sowie „Akteurskonstellationen" (ebd.).

Vertrauen und Resonanz als interaktionsbezogene Dimension

Als ein Element der Dimension, die sich auf Interaktionen bezieht, werden die Begriffe „Vertrauen, Resonanz" (Jütte 2002, S. 322) dargestellt und aufgezählt. Dies wird in der Erläuterung von Jütte in den Kontext der „Prozessbezogenheit von Kooperation" (ebd., S. 323) eingeordnet, welcher neben

„Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz“ zur „Beziehungsgebundenheit von Kooperation“ (ebd., S. 323) beiträgt (vgl. ebd.). Vertrauen kann sich auf Personen richten oder zwischen Personen bestehen (vgl. ebd., S. 109). Es kann rein berufliche Belange umfassen oder sich auf die persönliche Ebene ausweiten (vgl. ebd., S. 110). Auch Institutionen können Vertrauen erfahren, wenn sie sich als leistungsfähig erwiesen haben (vgl. ebd., S. 110). Vorsicht und Misstrauen können jedoch gegenteilig ebenfalls Beziehungen von Personen oder Institutionen prägen (vgl. ebd., S. 111). Resonanz wird als wechselseitige Reaktion auf Handeln beschrieben. Dabei wird auch die Frage berücksichtigt, wie auf eine Kooperationsanfrage reagiert wird im Sinne einer „**Responsivität**“ (ebd., S. 160, Herv. im O.). Auch die „kollegiale Verbundenheit“ (ebd., S. 116) ist eine Frage des Vertrauens und der Resonanz. Kooperativen Beziehungen kann eine Funktion der reflexiven Rückkopplung eigener Leistungen zukommen (vgl. ebd., S. 98).

Vertrauen hat als ein weicher Faktor neben „den benachbarten Phänomenen Fairness und Wertschätzung“ (ebd., S. 108) „eine hohe Relevanz in der Zusammenarbeit“ (ebd.). Vertrauen kann als „personenbezogenes oder interpersonales Vertrauen“ (ebd., S. 109) auftreten. „„Vertrauensvolle Beziehungen“ gelten als eine Voraussetzung von Kooperation“ (ebd., S. 108). Interpersonales Vertrauen kann sich auch „im Zeitverlauf“ (ebd., S. 110) auf „private[] Ebene[n]“ (ebd.) ausdehnen und darüber können auch strategische Informationen gewonnen werden (vgl. ebd.). Beziehungen personalisieren sich durch aktives Verhalten Einzelner (vgl. ebd.). Sie können sowohl auf den „dienstlichen Kontext beschränkt bleiben“ (ebd.) als auch „persönlicher werden“ (ebd.). Vertrauen basiert auf verschiedenen Aspekten und wird „individuell unterschiedlich bewertet“ (ebd., S. 109). Verbindlichkeit und „Verlässlichkeit in den Arbeitsbeziehungen“ (ebd.) wie auch „die persönliche Wertschätzung“ (ebd.) können Vertrauen prägen. Verlässlichkeit als Qualitätskriterium für kooperative Beziehungen zeigt sich durch „reibungsfreie Zusammenarbeit“ (ebd.), die „als unkompliziert“ (ebd.) charakterisiert wird. Vertrauen entsteht durch wiederholte positive Erfahrungen mit dem Verhalten anderer (vgl. ebd., S. 109–110). Sie muss durch Handlungen aktiv hergestellt werden (vgl. ebd., S. 109), damit sie „als **Ergebnis von Beziehungsarbeit**“ (ebd., Herv. im O.) stehen kann. Über „vertrauensvolle[] Kommunikation“ (ebd., S. 110) „auf der Individualebene“ (ebd.) wird eine „Arbeitsebene installiert“ (ebd.), die dann mit einem geringeren „Aufwand an Kommunikation“ (ebd.) verbunden sein kann. Auf der Arbeitsebene können fachliche Kooperation oder Austauschprozesse stattfinden.

Resonanz, als zweiter Begriff dieser Dimension, stellt Jütte in Verbindung mit Responsivität (vgl. ebd., S. 160, 322), denn Kooperationen basieren darauf, „dass Beziehungen als ausgeglichen empfunden werden“ (ebd., S. 83). Wechselseitige Verpflichtungen bringen die Akteur*innen in eine „Reziprozität des Austausches“ (ebd.). Dabei beurteilen die Akteur*innen sich gegenseitig hinsichtlich ihrer „Attraktivität“ (ebd., S. 84) anhand des „potenziellen Nutzen der Tauschpartner“ (ebd.). Die regionale Verortung des Handelns der Akteur*innen bedingt hier auch eine „Interdependenz der Akteure“ (ebd., S. 83). Diese kann zeitlich variabel und wechselseitig geschehen, im Vertrauen darauf, dass Kooperation mit „spätere[n] Möglichkeiten der Gegenleistung“ (ebd.) verbunden ist: „Das Prinzip der Reziprozität hat einen starken Zukunftsbezug. [...] Leistung und Gegenleistung müssen nicht sofort erfolgen. Es gibt ein Kontinuum von Ereignissen bzw. Möglichkeiten, Ressourcen sowohl zu ‚geben‘ als auch zu ‚nehmen‘“ (ebd.). Wenn Zusammenarbeit oder persönliche Beziehungen initiiert werden „handelt [es, A.K.D.] sich um Kontaktangebote, die vom Gegenüber entweder aufgegriffen werden oder nicht“ (ebd., S. 160). Der Begriff der Resonanz wird als Grundlage für Vernetzung thematisiert: „Vernetzung ist Arbeit, d. h. ein aktiver Prozess, der sich nicht von selbst ergibt“ (ebd., S. 316). Kontaktnetze werden von Akteur*innen genutzt, um Informationen zu erhalten, die für das Handeln der Akteur*innen ein „Ressourcennetzwerk“ (ebd., S. 99) darstellen (vgl. ebd.). Dieser „Aufbau eines effektiven beruflichen Wissensnetzes, das Zugang zu relevanten Informationen sowie zu reflektierten und bewerteten Erfahrungen verschafft“ (ebd.) wird von Jütte als Teil eines „beziehungsbezogene[n]

Arbeitsfeldwissen[s]" (ebd.) thematisiert, welches er dem Handlungswissen zuordnet (vgl. ebd.). Neben dem „Austausch von Ressourcen“ (ebd., S. 83) steht auch der Austausch „von Erfahrungs- und Wissensbeständen Einzelner“ (ebd.).

Persönliche Beziehungen unter Berufstätigen im Feld der Weiterbildung werden von diesen auch als „eine psychosoziale Unterstützungsfunktion bei beruflicher Belastung“ (ebd., S. 119) genutzt. So kann wechselseitiges Feedback die eigene Berufsidentität stützen und helfen Emotionen zu verarbeiten (vgl. ebd.). Die Perspektive anderer Handelnden im eigenen Handeln zu berücksichtigen stellt als „kollegiale Verbundenheit [...] das ‚Gegenseitig-aufeinander-bezogen-Sein‘ in der lokalen Weiterbildung in einen subjektiven Sinnzusammenhang“ (ebd., S. 116): „Die Perspektivübernahme ermöglicht erst die Sozialität lokaler Weiterbildung“ (ebd.).

Rückmeldungen erreichen die Akteur*innen nicht unbedingt direkt oder wie Jütte es ausdrückt „nicht auf der ‚offiziellen Schiene‘, sondern auf der ‚kollegialen Schiene‘ durch Bekannte oder Freunde in anderen Einrichtungen“ (ebd., S. 99). Er benennt dies als „reflexive Mechanismen im System“ (ebd.). Dies geschieht jedoch „kaum institutionalisiert“ (ebd.), vielmehr gehen durch „Beziehungsnetze[] [...] Rückwirkungen auf die Einrichtungen aus. So kann **reflexives Wissen** aufgebaut werden“ (ebd., Herv. im O.). Aber auch Mitteilungen von anderen Personenkreisen werden von den Akteur*innen als Reflexionsinstanz genutzt. So dienen dann „Beziehungen [...] der **Rückmeldung**“ (ebd., S. 98, Herv. im O.). Jütte benennt verschiedene Personenkreise, die durch Beziehungen Rückmeldungen geben können. Als „**Diffusionskanäle**“ (ebd., Herv. im O.) werden „**Kursleiter und Teilnehmer**“ (ebd., Herv. im O.), „Honorarprofessoren und Projektmitarbeiter“ (ebd.) und „Teilnehmer“ (ebd.) genannt: „Durch Feedback von Teilnehmern, Praktikanten, Einrichtungsleitern, Kollegen und Auftraggebern werden Rückschlüsse auf die Qualität von Angeboten gewonnen“ (ebd.). Informationen von diesen Personenkreisen „bilden häufig die Grundlage für die Einschätzung anderer“ (ebd.) Akteur*innen.

Kultur des Umgangs als interaktionsbezogene Dimension

Interaktionen in Beziehungen werden unter Betonung der „Prozessbezogenheit von Kooperation“ (Jütte 2002, S. 323) als „Kultur des Umgangs“ (ebd., S. 322) aufgeführt und erläutert. Als Teil der „**interaktionsbezogene[n] Dimension**“ (ebd., S. 323, Herv. im O.) wird hier auf die Frage geschaut, wie sich kooperatives Handeln vollzieht. Dabei stehen unter anderem die Strukturen oder Situationen im Fokus, in denen sich Personen interorganisational austauschen sowie die dabei auftretenden Kommunikationsformen der interaktionalen Begegnungen. Gelegenheiten ermöglichen die Aufnahme und die Pflege von sozialen Beziehungen (vgl. ebd., S. 139). Diese „**Gelegenheitsstrukturen**“ (ebd., Herv. im O.) entstehen in „formalen und informellen Kontexten des Treffens“ (ebd.) von Personen. Bei entsprechender Gelegenheit tauschen sich Kolleg*innen untereinander aus, „zumeist auf gleicher Ebene mit einem äquivalenten Status: Mitarbeiter zu Mitarbeiter, Leiter zu Leiter“ (ebd., S. 116). Kolleg*innen werden als Handelnde erkannt, die „in anderen Firmen mit ähnlichen Problemlagen konfrontiert“ (ebd.) sind. Dies spielt sich auf der „personellen Ebene“ (ebd.) ab, entgegen „der ‚offiziellen Schiene‘ auf der institutionellen Ebene“ (ebd.). Eine „Vielfalt von Kommunikationsebenen und -strängen“ (ebd., S. 96) steht nebeneinander.

Die Informationsweitergabe erfolgt auf informellen Wegen freiwillig (vgl. ebd., S. 97). „[D]as ‚Aufschnappen‘ allgemeiner Informationen“ (ebd.) passiert weniger zum „bewusste[n] Einholen von Informationen“ (ebd.). Allgemeines Interesse an anderen wird gezeigt, wenn Informationen dazu dienen, „um Veränderungen zu erfahren“ (ebd.). Organisierte Kontexte der Begegnung entstehen in Besprechungen oder Arbeitskreisen, die als „[f]ormale Kontexte [...] durch Zielbezogenheit und eine gewisse Regelmäßigkeit geprägt“ (ebd., S. 139) sind. Ergänzend wird der „Form des handlungsrelevanten Informationsaustausches ein[] ritualisierte[r] und selbstreferentielle[r] Austausch gegenüber“ (ebd., S. 94) gestellt. Begegnungen finden auch „in **Alltagssituationen**“ (ebd., S. 139, Herv. im O.)

statt. Diese Treffen werden als zufällig interpretiert, Jütte weist zur Erläuterung auf das „Argumentationsmuster ‚Das ergibt sich so‘“ (ebd.) hin. Die Treffen basieren aber auf Kontakten in „den ‚Verkehrskreisen‘ [...] in denen man sich bewegt“ (ebd.). Gelegenheiten bieten „ad-hoc-Treffen“ (ebd.) dann, „wenn es bereits arbeitsbezogene ‚Berührungspunkte‘ gibt“ (ebd.). „[P]ersönliche Informationssysteme“ (ebd., S. 100) dienen als „**flüchtige Kommunikationsstrukturen**“ (ebd., Herv. im O.).

Eine weitere Gelegenheit für Beziehungspflege bilden Ereignisse, die sich als „Gesellungsform mit besonderen Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus und der Kontaktpflege“ (ebd., S. 140) auszeichnen. Während solcher Ereignisse als Gesellungsformen ergeben sich Gelegenheiten für das Zusammenreffen von Akteur*innen, die wiederum für spezielle Zwecke genutzt werden können (vgl. ebd.). Als „**ereignisbezogene Gelegenheitskommunikation**“ (ebd., S. 100, Herv. im O.) kommt diese auch „spontan“, „eher flüchtig[.]“ (ebd.) zustande, dies geschieht beispielsweise bei Veranstaltungen oder Messen (vgl. ebd.). Generell konstatiert Jütte, dass „Kommunikationswege zwischen den Akteuren [...] oft nicht direkt [sind, A.K.D.], sondern indirekt und vermittelt. Da direkte Kontakte schwer zu realisieren sind, ist man auf Informationen über Dritte angewiesen. Akteure erschließen sich Informationen über ihre beruflichen Netzwerke“ (ebd., S. 98). Auch regionale Presse wird von Weiterbildner*innen genutzt, „um sich allgemein ein Bild von der Lage zu machen“ (ebd., S. 97).

Öffentliche Reputation ist für Akteur*innen von Bedeutung (vgl. ebd., S. 147–148): „Ihr Ruf wird auch durch informelle Beziehungen im lokalen Weiterbildungssystem verbreitet. Daraus darf geschlossen werden, dass er in einem hohen Maß auch von den Interorganisationsbeziehungen abhängt“ (ebd.). „Sachverhalte“ (ebd., S. 148) werden durch das Sprechen über Themen als Gerüchte wirksam (vgl. ebd.), dies geschieht durch „Hörensagen“ (ebd.) mittels informeller Kontakte (vgl. ebd.). Gerüchte entstehen in einem „Prozess der wechselseitigen Zuschreibung“ (ebd., S. 147) von Eigenschaften. Jütte grenzt „**informationsbezogene[n]** [...] [von, A.K.D.] **moralistischem Klatsch**“ (ebd., S. 152, Herv. im O.) ab. Informationsbezogener Klatsch transportiert „strategische Informationen [...], die nicht über formelle Wege zu erlangen sind“ (ebd.).

Kooperatives Handeln folgt aus Sicht der Beteiligten Regeln (vgl. ebd., S. 104). Diese Regeln bestehen sowohl lokal als auch bei einzelnen Akteur*innen und Mitarbeiter*innen (vgl. ebd.). Normen als Anforderung für ein bestimmtes Verhalten bilden die Grundlage für soziales Handeln (vgl. ebd.). Jütte formuliert sogar: „Soziales Handeln braucht Normen“ (ebd.). Diese Normen müssen von den jeweiligen Akteur*innen angeeignet, eingehalten und durchgesetzt werden, sowie ihr jeweiliger Geltungsbereich und mögliche Sanktionen müssen für die Beteiligten einsichtig sein (vgl. ebd.). Die Beachtung dieser „Verfahrensformen und –regeln“ (ebd.) wird als bedeutsam bewertet: „Der angemessene Umgang mit den sozialen Regeln ist wichtig, um zum sozialen System dazugehören und sich erfolgreich darin bewegen zu können. In der Kooperation bilden sich Regeln und Normen prozessual heraus“ (ebd.). Interaktion kann durch „Regeln und Routinen“ (ebd., S. 161) geprägt sein (vgl. ebd., S. 162). In diesem Fall bedingen „[e]ingespielte Abläufe und rituelles Verhalten“ (ebd.) auch eigene interorganisationale Interaktionen, die sich diesen „verfestigten Formen der Interaktion“ anpassen (vgl. ebd.).

Konflikte stehen neben Konkurrenz im Gegensatz zu Kooperation. „Konflikte bezeichnen [...] personenbezogene Konkurrenzen“ (ebd., S. 70), wobei diese persönliche Fragen betreffen, aber teilweise auch als sachliche Differenzen gekennzeichnet werden (vgl. ebd.). Der Umgang mit Konflikten erfolgt weniger durch „[o]ffene Konflikte und direkte Konfrontationen“ (ebd., S. 75) und eher mit einer Anpassung des eigenen Handelns, indem Kontakte zwischen Konfliktparteien eher nicht gepflegt werden (vgl. ebd.).

Nähe und Distanz als interaktionsbezogene Dimension

Als Aspekt der „Beziehungsgebundenheit von Kooperation“ (Jütte 2002, S. 323) wird die Zusammenstellung der zwei Worte „Nähe und Distanz“ (ebd.) der „**interaktionsbezogene[n] Dimension**“ (ebd.,

Herv. im O.) zugeordnet¹⁹. Damit wird auch dem dynamischen Aspekt kooperativen Handelns Rechnung getragen (vgl. ebd.).

Eine jeweilige Einschätzung der wahrgenommenen Distanzverhältnisse zwischen Personen bestimmt den kooperativen Zusammenhang auf der affektiven Ebene und ist geprägt von Nähe oder Entfernung. Daneben führen verschiedene Beziehungskonstellationen zu einer Verhältnisbestimmung. Auch Zugehörigkeiten zu Milieus im lokalen Gefüge können die Relationen und die Zugänge zwischen Handelnden beeinflussen. Jütte schreibt dem „Beziehungsgeschehen [...] einen hohen affektiven Anteil“ (ebd., S. 145) zu. Die Betonung der Gefühle der Einzelnen zeigt sich in „einem besonderen Nähe-Distanz-Verhältnis“ (ebd.). Kooperationen bedingen durch Interaktionen Nähe und diese „Nähe wirkt sich [...] positiv auf das Kooperationsgeschehen aus“ (ebd.). Affektive Verbindungen zwischen Personen entstehen durch eine Verhältnisbestimmung zu Anderen, es geht Personen und Institutionen auch darum ihre jeweiligen Leistungen nach außen tragen (vgl. ebd., S. 145–146).

Beziehungen lassen sich graduell voneinander unterscheiden hinsichtlich ihrer Formalisierung (vgl. ebd., S. 117). Formalisierte Beziehungen können von informellen Beziehungen unterschieden werden. In Arbeitsbeziehungen sind „Rollen [...] rechtlich bestimmt und organisational vorgegeben“ (ebd.), die Funktionen der Personen werden dabei vor allem beachtet (vgl. ebd.). Informelle Beziehungen werden dem entgegen festgemacht an Personen, nicht an ausgeübten Funktionen innerhalb einer Institution (vgl. ebd.). Soziale Beziehungen können „vielschichtig“ (vgl. ebd., S. 125) sein, denn „Beziehungen [dienen] dem Informationsaustausch, der Akquise materieller Ressourcen, der politischen Mobilisierung, der Machtausübung, der Solidarität, dem Vergleich, der Unterstützung, der persönlichen Hilfestellung in beruflichen Krisensituationen etc.“ (ebd.). Beziehungen haben „multiple Funktionen“ (ebd.). Neben dem Austausch über fachliche Fragen können auch eigene Kommunikationsbedarfe der Partner*innen im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Beziehungen werden nicht konstant gepflegt, sondern „zumeist fallweise aktiviert“ (ebd., S. 124). Bei Handlungsbedarfen wird auf Kontakte zurückgegriffen (vgl. ebd.). Neben absichtsvollem Kontakt zu latenten Beziehungspartner*innen entsteht auch Kooperation durch „Zufälle, Emergenz und den spontanen Austausch“ (ebd., S. 125). Zugänge zu anderen Einrichtungen werden über personelle Ebenen generiert (vgl. ebd., S. 122–123). Zugänge zu Personen sind elementar für das alltägliche berufliche Handeln in der Weiterbildung (vgl. ebd., S. 123). Durch Beziehungen entsteht „eine Schnittstelle zwischen der Einrichtung und der Umwelt“ (ebd., S. 122–123), insbesondere die Eröffnung von Zugängen zu anderen durch Beziehungen werden im Lichte der Leistungsfähigkeit von Beziehungen argumentiert (vgl. ebd., S. 123). Für innovatives Handeln wird auf Beziehungsnetze zurückgegriffen, denn „Kontakte eröffnen Möglichkeiten“ (ebd.) und ermöglichen den Zugang zu Wissen, welches stetig erneuert werden muss (vgl. ebd.). Personelle Beziehungen werden verwendet, um Tipps zu erhalten, welche Ansprechpartner*innen für das eigene Anliegen eingesetzt werden könnten (vgl. ebd., S. 124). Auch das „**potenzielle Kontaktnetz des Partners**“ (ebd., Herv. im O.) kann bei Kooperationen im Vordergrund stehen. Über die Kontakte anderer können deren „potenzielle[] Beziehungsnetz[e]“ (ebd.) nutzbar gemacht werden (vgl. ebd.).

Formales und informelles Handeln taucht im beruflichen Handeln in der Weiterbildung ineinander verzahnt auf (vgl. ebd., S. 120). Beruflich und persönlich bedingtes Handeln kann nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Es wird nicht als separiert erlebt, sondern vielmehr werden formale Beziehungen im Zeitverlauf durch informelle, persönliche Elemente ergänzt (vgl. ebd.). Interorganisatorische Zusammenhänge bestehen zwischen „Einrichtungen über formale und informelle Wege“ (ebd., S. 117). Formale Wege sind mit Aufwand verbunden, da sie nicht direkt zwischen Personen verlaufen, Anliegen müssen so „erst verschiedene Ebenen der Einrichtungen durchlaufen“ (ebd.). Forma-

¹⁹ In der Grafik erfolgt die Nennung dieses Aspekts als Aufzählung, die mit einem Komma-Zeichen die beiden Worte verbindet (vgl. Jütte 2002, S. 322), in der Erläuterung finden sie sich als Aufzählung mit einer Konjunktion (vgl. ebd., S. 323) als „Nähe und Distanz“ (ebd.).

les Handeln wird ergänzt durch informelles Handeln (vgl. ebd., S. 118). Kommunikation findet zwischen Akteur*innen neben den formalen Wegen auch stets auf „alternative[n] Kommunikationswege[n] statt“ (ibd.): „Führen formale Wege nicht zu den erforderlichen Ergebnissen, werden sie durch informelle Bezüge kompensiert, komplementiert oder sogar substituiert“ (ibd., S. 118–119). Informelle Beziehungen werden als Ergänzung zur Bewältigung strukturgebundener Herausforderungen genutzt (vgl. ebd., S. 118). „Informelle Beziehungen sind hochgradig funktional“ (ibd.), denn sie ermöglichen es Berufstätigen auf verschiedenen Ebenen beruflicher Positionen direkt und mit wenig zeitlicher Verzögerung miteinander zu agieren (vgl. ebd., S. 117).

Zusammenarbeit wird bedingt durch „Sympathie und Antipathie als Handlungsgrundlage“ (ibd., S. 146; vgl. dazu auch S. 260). Allerdings hat bei einem geringen Handlungsspielraum Sympathie weniger Bedeutung für kooperatives Handeln (vgl. ebd., S. 146). Handeln ohne Einbezug von eigenen Präferenzen, insbesondere „[d]as Heraushalten persönlicher Antipathien[, A.K.D.] wird als ein Zeichen für Professionalität betrachtet“ (ibd., S. 146–147).

Jütte unterscheidet im Rückgriff auf die „Netzwerkforschung zwischen starken und schwachen Beziehungen“ (ibd., S. 120) hinsichtlich der Aspekte „Zeitaufwand, [...] emotionale Intensität, [...] Intimität und [...] wechselseitigen Hilfeleistungen“ (ibd.). „[S]tarke[] Beziehungen“ wirken mit „eine[r] unterstützende[n] Funktion“ (ibd., S. 121) durch „eine starke Beharrungskraft“ (ibd.). Sie sind „[e]motional bindend und auf Gegenseitigkeit beruhend“ (ibd.) und können – eher als schwache Beziehungen – bei der Sicherung von Ressourcen herangezogen werden (vgl. ebd., S. 122). Demgegenüber sind „schwache Beziehungen“ (ibd., S. 121) geprägt durch geringere Intensität und wirken durch wechselseitigen „Informationsgewinn und [...] Arbeitserleichterung“ (ibd.). Jütte schlussfolgert, dass durch schwache Beziehungen eher Innovationen entstehen können (vgl. ebd.). Schwache Beziehungen sind vielfältiger und „[d]er Nutzen [...] resultiert aus Informationsvorteilen; sie helfen eine zu starke Binnenorientierung zu überwinden“ (ibd.).

„[S]oziale Bindungen vor Ort“ (ibd., S. 140) basieren auf Milieus, die Beziehungen ermöglichen (vgl. ebd.). Beziehungen mit Milieubezügen werden „vor allem auch frei gewählt“ (ibd.). Beziehungsentscheidungen, die durch Milieus zustande kommen, bedingen „Nähe und Distanz“ (ibd.) in diesen sozialen Zusammenhängen. Zugänge zu Kontakten über Milieus eröffnen Personen einen Zugang zu Ressourcen und sozialem Kapital (vgl. ebd.): „Der Milieubezug wird in den Interviews weniger hinsichtlich der Trennlinien im Sinne lokaler Milieuaufgliederungen als hinsichtlich des Ressourcenzugangs und des sozialen Kapitals thematisiert. Milieus bahnen bestimmte Beziehungen“ (ibd.). Kontakte entstehen beispielsweise im „**Milieubezug Politik**“ (ibd., Herv. im O.) oder im „**Milieubezug Sport**“ (ibd., Herv. im O.). Bezüge auf diese gemeinsamen Erfahrungen werden genutzt, um „etwas Verbindendes zu betonen“ (ibd., S. 141), denn „[w]enn man nicht nur über dienstliche Belange redet, sondern auch private Bereiche einschließt, schafft dieses Nähe“ (ibd.). Milieus wirken auch auf Rekrutierung von Menschen für freie Stellen (vgl. ebd.). Weiterhin ermöglichen sie es den Handelnden sozial fluide lösungsorientiert zu handeln (vgl. ebd.). Durch Milieubezüge ist bereits eine „Klärung der Beziehungsebene“ (ibd., S. 142) gegeben und der Austausch kann direkt fachliche Fragen in den Fokus gemeinsamer Kommunikation rücken (vgl. ebd.).

Macht, Interessen und Ressourcen als interaktionsbezogene Dimension

Ein weiteres Element der bedingenden „[i]nteraktions-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) ist in der grafischen Darstellung als Aufzählung von drei Wörtern benannt als „Macht, Interessen, Ressourcen“ (ibd.). In der Erläuterung werden diese drei – in einer abweichenden Reihenfolge – eingeordnet als prägendes Element von Zusammenarbeit: „Kooperation ist nicht nur das Ergebnis einer bestimmten Haltung oder motivationalen Voraussetzung bzw. Kooperationsorientierung, vielmehr wird sie ebenfalls von einer Kombination von Interessen, Ressourcen und Macht geprägt“ (ibd., S. 323).

Macht wird „[i]n Interorganisationsbeziehungen“ verstanden als „Fähigkeit, andere Akteure zu einem bestimmten Verhalten anzuleiten“ (ebd., S. 126) und ist von Ressourcen abhängig. Macht betrachtet Jütte als „**Einflussverhältnisse** in der lokalen Institutionenlandschaft“ (ebd., Herv. im O.). Macht wird eingesetzt aus „Angst vor Machtverlust und Ohnmacht, der Preisgabe von Machtmöglichkeiten“, denn das „Motiv des Bedeutungserhalts [ist, A.K.D.] zentral“ (ebd.). Akteur*innen stehen in einem unausgewogenen „soziale[n] Machtgefälle“ (ebd.). Die jeweilige Durchsetzungsfähigkeit bedingt Konflikte, da die Möglichkeiten von Macht unterschiedlich verteilt sind (vgl. ebd.). Obgleich dessen gibt Jütte zu bedenken: „Macht innerhalb sozialer Systeme haben [...] in der einen oder anderen Form alle Akteure“ (ebd., S. 129). Interorganisationale Zusammenarbeit ist eine Zusammenarbeit von „ungleichen Partnern, die über ungleiche Machtmittel verfügen“ (ebd., S. 127). Die Ungleichheit an sich stellt noch keine problematische Konstellation dar, vielmehr weist Jütte darauf hin, dass die Zusammenarbeit von den Interviewpersonen als problematisch geschildert wird, wenn Akteur*innen ihre eigene Macht durch eine „machtbewusste Vorgehensweise“ (ebd., S. 126) nutzen. Macht kann als Ressourcenreichtum hinsichtlich von „materiellen Ressourcen“ (ebd., S. 127), Mitteln wie Gebäuden oder Räumen wirken, aber auch als Unterstützung durch einen „Träger oder einen Verband[, der, A.K.D.] [...] über bessere Beziehungskanäle [...] und mehr Gewicht in Entscheidungsgremien“ (ebd.) verfügt. Ressourcenreichtum führt zu „eine[r] Machtbasis bzw. ‚strukturelle[n] Macht‘“ (ebd., S. 126, Herv. im O.). Macht besteht jedoch zunächst als „Machtpotenzial“ (ebd.). Dieses Potenzial muss von individuellen Akteur*innen „in faktische Macht“ (ebd.) umgesetzt werden (vgl. ebd.). Über welche Macht eine Institution verfügt, ist davon abhängig, welche Macht ihr zugeschrieben wird (vgl. ebd., S. 260). Die Zuschreibung der Bedeutung einer*eines Akteur*in ist abhängig vom „Beziehungsgeschehen. [...] Das Machtbewusstsein des einen hängt auch von der Machtattribution durch andere ab“ (ebd., S. 260).

In den Interorganisationsbeziehungen kommt es zu Interessenüberlagerungen“ (ebd., S. 67, Herv. im O.). „Informationen und Wissen [...] als eine argumentative, strategische Ressource“ (ebd., S. 127) stehen neben der Wirkmacht materieller Ressourcen. Wissen über personelle Strukturen, über die „Qualität der Bildungsarbeit von Konkurrenzträgern“ oder über den Umgang mit „Qualitätsstandard[s]“ anderer Einrichtungen können „als potenzielles Machtmittel verstanden“ (ebd.) werden. Wissen um Inhaltliches und Organisatorisches des betreffenden Feldes führt für Akteur*innen auch zur „Expertenmacht“ (ebd., S. 128), die anderen gegenübersteht – zum Beispiel denjenigen, die Mittel verteilen (vgl. ebd.). Expertise kann dadurch als Macht wirken, die anderer Macht gegenüber steht. Einschätzungen dieser Expertise können zum Beispiel in fachgebundenen Gremien in Zusammenhänge eingebracht werden und deren Macht dann eben auch wirksam werden (vgl. ebd., S. 128–129). Dies gelingt dann insbesondere, wenn sich Akteur*innen mit denselben Interessen gemeinsam positionieren (vgl. ebd., S. 129). Macht kann auch in exklusiver Zuständigkeit bedingt sein, genauso wie in der Entscheidungsmacht über finanzielle Mittel (vgl. ebd., S. 128): „Mächtig ist derjenige, der über Mittel verfügt. [...] Machtbeziehungen sind **Abhängigkeitsbeziehungen**“ (ebd., Herv. im O.).

Dilemmasituationen als interaktionsbezogene Dimension

Interaktionen, die als Teile des kooperativen Handelns stattfinden, finden in widersprüchlichen Kontexten statt, die zu „Dilemmasituationen“ (Jütte 2002, S. 322) für die Handelnden führen können (vgl. ebd., S. 323). Dieser Punkt weist auf „die Situationsbezogenheit und die Personengebundenheit“ (ebd.) kooperativen Handelns hin. Dilemmata entstehen für Handelnde angesichts von Konkurrenz- oder Konfliktsituationen. Diese werden auch beeinflusst davon, dass kooperatives Handeln auf Wechselseitigkeit angewiesen ist, diese aber gleichzeitig nicht eingefordert werden kann. Darüber können auch soziale Dilemmata entstehen. Dilemmata entstehen angesichts der „hohe[n] Komplexität [von Arbeitsfeldern in der Weiterbildung, A.K.D.] [...], die sich u. a. aus der starken Heterogenität der Akteure und der mangelnden Transparenz der Felder ergibt“ (ebd., S. 316). Jütte unterscheidet „zwi-

schen einer sozialen Komplexität, die für die Beziehungspluralität steht, und einer systemischen Komplexität des kooperativen Aushandelns in einer dynamischen Umwelt mit vielen Unwägbarkeiten, z. B. in Form sozialer Dilemmata“ (ebd., S. 316–317).

Die Komplexität, in denen Handelnde in der Weiterbildung – als „Frage der Professionalität“ (ebd., S. 316) – agieren, besteht also in der Vielfalt der mit Kooperation vorausgesetzten Beziehungen, aber als Dilemmata auch bedingt durch die vielfältigen Handlungsanforderungen durch Verknüpfungen mit der jeweiligen Umwelt (vgl. ebd., S. 316–317). In dieser komplexen Lage erfolgt „Zusammenarbeit als soziales Handeln [...] situativ, Handlungsstrategien sind situationsangepasst. Die konkreten Erfordernisse der Situation und weniger die strategischen prägen das Interaktionsverhalten“ (ebd., S. 80). Im Sinne eines sozialen Dilemma sind die Akteur*innen auf Kooperation angewiesen und damit auf andere Akteur*innen (vgl. ebd., S. 78). Kooperation wird auch als „unsichere[r] bilaterale[r] Austausch“ (ebd.) von Ressourcen beschrieben, die auf Reziprozität angewiesen ist (vgl. ebd., S. 78). Berufliches Handeln muss zwischen den „beide[n] Handlungsmodi“ (ebd., S. 80) „Kooperation und Konkurrenz“ (ebd.) balancieren.

Akteurskonstellationen als interaktionsbezogene Dimension

Als Aspekt der „**interaktionsbezogene[n] Dimension**“ (Jütte 2002, S. 323, Herv. im O.) zählt Jütte auch „Akteurskonstellationen“ (ebd., S. 322) auf, die ein Element der „jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen“ (ebd., S. 323) von Kooperation sind (vgl. ebd.). Die Konstellationen der Handelnden stehen neben den rahmenden Kontexten und der Realisierung von Zusammenarbeit in einzelnen Situationen (vgl. ebd.).

Ebenfalls im Abschnitt zu einer bedingenden Umweltdimension wird der Aspekt der „Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteure“ (ebd., S. 322) angesprochen. Hier können Schnittmengen zu dem hier vorgestellten Aspekt der Konstellationen der Akteur*innen konstatiert werden. Die wechselseitige Positionierung der Akteur*innen zueinander, die sich auch aus der Konfiguration beziehungsweise Anordnung der übrigen Akteur*innen in der lokalen Umwelt ergeben (vgl. ebd., S. 137), überschneidet sich zum Teil mit Aspekten der Ausdifferenzierung der Akteur*innen in einer jeweiligen Umwelt. In den im Folgenden vorgestellten Gesichtspunkten von „Akteurskonstellationen“ (ebd., S. 322) wird jedoch weniger auf die Konfiguration in der Umwelt geschaut, als vielmehr auf die mit den verschiedenen Konstellationen einhergehenden Interaktionsanforderungen. Als prozessuales Geschehen variiert Zusammenarbeit hinsichtlich der jeweiligen Abläufe. Kooperationen können entstehen, um Handlungsanforderungen erfüllen zu können oder bei kooperationsbereiten Partner*innen durch die Suche „nach einem gemeinsamen Betätigungsfeld“ (ebd., S. 160, vgl. ebd.). Die Konstellationen der Akteur*innen manifestieren sich in einem Prozess von „wechselseitigen **Suchbewegungen** [...], die fragile Beziehungen zwischen den Akteuren entstehen lassen“ (ebd., Herv. im O.). Aus dieser wechselseitigen Suche konstituiert sich dann als Ergebnis die Zusammenarbeit zwischen Akteur*innen (vgl. ebd.), die sich in Interaktionen zeigt. Durch die Komplexität ihrer Anordnung in der Weiterbildung handeln Akteur*innen angesichts ihrer jeweiligen Wünsche „der Durchsetzung von Interessen im lokalen Interorganisationsgeschehen“ (ebd., S. 304).

Akteurskonstellationen werden von Jütte auch im Zuge der Bestimmung der kooperativen Interessen genannt, die sich in Interaktionen realisieren (vgl. 2002, S. 303). Jütte weist auf „Teilsysteme“ (ebd.) hin, die das soziale Netzwerk Weiterbildung (vgl. ebd., S. 269, 300) untergliedern. Verhältnisse zwischen Institutionen werden auch durch gesetzliche Regelungen initiiert und geprägt (vgl. ebd., S. 284). Durch Initiation einer Kooperation oder bewussten Anbahnung kooperativer Bezüge entstehen Beziehungen zwischen Personen (vgl. ebd., S. 159). Eigener Initiative und „[d]as persönliche Engagement“ (ebd.) wird von den Befragten bei Jütte für die Kontaktaufnahme eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd.). Dieser personenorientierten Perspektive einer Beziehungsaufnahme setzt Jütte entgegen, dass „[d]amit [...] der relationale Charakter des Berufshandelns ausgeblendet [wird,

A.K.D.], wenn Kooperation vermutlich eigeninitiativ entwickelt wird“ (ebd.): „Die selbstinitiative Kontaktaufnahme erfolgt durch ein Beziehungsangebot an den anderen“ (ebd.). „[V]orgezeichnete, formelle Interaktion“ (ebd.) zeichnet kooperative Beziehungen aus (vgl. ebd.). Diese Interaktion ist strukturell bedingt und „ergibt sich zwingend aus den Arbeitsvollzügen“ (ebd.). Interaktionen können aber auch spontan entstehen und damit weniger reaktiv als proaktiv sein (vgl. ebd.).

Die Benennung der eigenen Verhaftetheit in der lokalen Umwelt erfolgt auch durch das Verständnis der Befragten als Modus der Zusammenarbeit als ein jeweiliges „lokales Spezifikum“ (ebd., S. 137), welches von denen an anderen Orten abgegrenzt wird (vgl. ebd.). Eine konkrete lokale Umwelt generiert je eigene Konstellationen der Akteur*innen (vgl. ebd.). Die jeweilige Zusammenstellung der Akteur*innen im lokalen Bezug ist auch mit je eigenen Interaktionsanforderungen verbunden (vgl. ebd.). Kooperation als permanent ablaufendes Geschehen ist kein „statischer Zustand, sondern [...] ständiger Prozess“ (ebd., S. 159). Dauerhafte Beziehungen stehen neben „flüchtig[n] Kontaktnetze[n]“ (ebd.). Beziehungen agieren in Potentialen, die bestimmt sind durch Bezüge auf Gegenwart und Zukunft (vgl. ebd.). Dies variiert je nach Beziehung. Auch für soziale Beziehungen sind Zukunftsbezüge von Bedeutung: „Soziale Beziehungen dienen der Zukunftsgestaltung der eigenen Handlungsmöglichkeit“ (ebd.). Erfordernisse von Interaktionen sind in interorganisationalen Zusammenhängen ebenfalls „im Zeithorizont“ (ebd., S. 164) Veränderungsprozessen unterworfen (vgl. ebd., S. 164).

Veränderungen in kooperativen Bezügen bewirken „Neuorientierungen und Neuformierungen“ (ebd., S. 161), welche eigenes berufliches routiniertes Handeln fraglich werden lässt (vgl. ebd.). Berufstätige wechseln im Feld der Weiterbildung auch im Laufe der Zeit zwischen den Institutionen und dies „bleibt für die lokalen Interorganisationsbeziehungen nicht folgenlos“ (ebd., S. 138–139). „[P]ersonelle Fluktuation zwischen Einrichtungen“ durch Stellenwechsel geschieht insbesondere „in der Berufseinmündungsphase“ (ebd., S. 138). Kenntnis und Beziehungen zu ehemaligen Kolleg*innen „förder[n] Verbindlichkeit und Fairness“ (ebd., S. 139) im Miteinander (vgl. ebd.). Stellenwechsel von Personen trägt mit einer „höheren emotionalen Verbundenheit [...] aus dem früheren Beschäftigungsverhältnis“ (ebd.) und „ein[em] differenzierte[n] Wissen über diese Einrichtung“ (ebd.) zu einer Interaktionsmöglichkeit zwischen Institutionen bei. Die Prozesshaftigkeit von Kooperation zeigt sich in einem dynamischen Gefüge der Interaktionen, die sich laufend konfigurieren (vgl. ebd., S. 161).

4.3.2 Personelle Bezüge

Die „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) beinhalten auch die Dimension der „**personalen Bedingungsfaktoren**“ (ebd., Herv. im O.) beziehungsweise der „Personen-bezogene[n] Dimension“ (ebd.). In der grafischen Übersicht führt Jütte sechs Punkte für diese Dimension auf: „Selbstansprüche“ (ebd.), „Normative Leitvorstellungen“ (ebd.), „Kompetenzen, leitende Interessen“ (ebd.), „Soziales Kapital“ (ebd.), „Identifikation“ (ebd.) und „Erfahrungshorizont“ (ebd.)²⁰.

Die personalen Faktoren bestimmt Jütte als „Kooperationsorientierungen der Akteure“ (ebd.). Er stellt diese in der Kurzbeschreibung der Dimension als verschiedene Ausgestaltungen dieser personalen Faktoren typisierend gegenüber: „Idealtypisch lässt sich der Netzwerker vom Kooperationsverweigerer abgrenzen. Der *Netzwerker* kommuniziert und interagiert intensiv, ist nach Außen orientiert, sucht aktiv nach Synergien und bettet sein Handeln in Netzwerke ein, die für ihn eine stabilisierende Funktion haben. Demgegenüber nimmt der *Abwehrende* eine Verteidigungshaltung ein, sieht nur

²⁰ In Textform differieren die Benennung und die Auflistung der Punkte zum Teil: „Zu den **personalen Bedingungsfaktoren** beruflich Handelnder können gezählt werden: die normativen Leitvorstellungen, die individuelle Schwerpunktsetzung, die Kompetenzen, das aufgebaute soziale Kapital, die Identifikation, die Selbstansprüche, der Erfahrungshorizont, das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis etc.“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.). Durch den Zusatz „etc.“ (ebd.) am Ende seiner Auflistung weist Jütte nochmals darauf hin, dass die von ihm zusammengestellten Aspekte nicht als vollständige Auflistung zu interpretieren sind.

Trittbrettfahrer und strategisches nutzenmaximierendes Verhalten anderer und reagiert lediglich auf Umfeldveränderungen. Missglückte Kooperationserfahrungen werden als Beleg für eine zumeist verdeckt getragene nicht-kooperative Haltung angeführt.“ (ebd., S. 322–323, Herv. im O.)

Die Relevanz der personalen Aspekte für das von Jütte betrachtete Feld der Weiterbildung begründet er damit, dass „[d]ie Weiterbildungslandschaft [...] als eine personenbezogene Gemeinschaft verstanden werden [kann, A.K.D.]. [...] So ist der Aufbau von Kooperationsstrukturen vielfach dem Engagement einzelner Persönlichkeiten geschuldet“ (ebd., S. 112). Mit den Ausdrücken „menscheln“ oder „Nasenfaktor“ (ebd., S. 113) benennt Jütte „[d]as Gelingen von Kooperation“ als abhängig „von den jeweils konkret beteiligten Personen“ (ebd.). Austausch entsteht über Verbundenheit auf der personalen Ebene (vgl. ebd.). Persönliche Beziehungen ermöglichen das Entstehen eines produktiven Prozesses für die Kooperation. Dies zeigt sich insbesondere im Umkehrschluss im Scheitern von Kooperation, „wenn einer der Beteiligten den Konsens kündigt“ (ebd.).

Beziehungen im beruflichen Umfeld werden durch „freundschaftliche Kontakte bzw. persönliche Verhältnisse“ (ebd., S. 112) ergänzt. Jütte spricht hier von „einer Partikularisierung von berufsbezogenen Beziehungen“ (ebd., S. 113). Es wird unterschieden zwischen „positionalen und personalen Beziehungsaspekten“ (ebd.). Positionen spielen im beruflichen Kontext eine Rolle für Beziehungen, dadurch sind diese dann unabhängig von Personen kooperationswirksam werden (vgl. ebd., S. 112). Die „personale Betrachtungsebene“ (ebd.) fokussiert hingegen „die kooperativen Beziehungen stärker im Kontext der Merkmale einer Person“ (ebd.). Hingegen kann eine Zusammenarbeit nach vorgegebenen Strukturen routiniert ablaufen, hat dann jedoch gegebenenfalls nicht so sehr den Charakter der Einbindung von Innovationen.

Für die personellen Bezüge werden von Wolfgang Jütte sechs Aspekte geschildert, die benannt sind als „Selbstansprüche“ (ebd., S. 322), „Normative Leitvorstellungen“ (ebd.), „Kompetenzen, leitende Interessen“ (ebd.), „das aufgebaute soziale Kapital“ (ebd.), „die Identifikation“ (ebd.) und den „Erfahrungshorizont“ (ebd., S. 321). Diese Aspekte werden nun vorgestellt anhand zentraler Ergebnisse der Studie von Jütte (2002).

Selbstansprüche als Personen-bezogene Dimension

Zur „Personen-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) gehört auch der Aspekt der „Selbstansprüche“ (ebd., in Text und Grafik). In der Erläuterung der „**personalen Bedingungsfaktoren** beruflich Handelnder“ (ebd., Herv. im O.) ergänzt Jütte dies noch durch „das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis“ (ebd.), welches dem Aspekt der eigenen Ansprüche hier zugeordnet wird.

Kommunikation über fachliche Fragen und normative Ansprüche mit Kolleg*innen wird als wertvoll angesehen, jedoch findet dies in der alltäglichen Kommunikation als „Gedankenaustausch [...] nicht kontinuierlich“ (ebd., S. 99–100) statt. Der Austausch wird verbunden mit „verschiedene[n] Ziele[n]: seine Arbeitsbedingungen im Vergleich zu anderen einschätzen zu können, Anregungen für seine Arbeit zu bekommen und die berufstypische Isolation zu überwinden“ (ebd., S. 100). Persönliche Beziehungen wirken in der Weiterbildung als je „eigene[] Unterstützungsnetzwerke“ (ebd., S. 120), um „[d]ie unsicheren Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung“ (ebd.) zu bewältigen. Diese Beziehungen entwickeln sich im Lebensverlauf weiter, können entsprechend persönlich weiter gepflegt werden und wirken dann im Zeitverlauf auf berufliche Beziehungen.

Auch für das eigene berufliche Handeln ist die personale Dimension von Relevanz, denn „[d]ie ‚persönliche Ebene‘ wird als Teil der ‚Gesprächskultur‘ begriffen“ (ebd., S. 114). An Kooperation beteiligte Personen wollen „eigene Kommunikationsbedürfnisse im Kooperationsprozess“ (ebd.) erfüllt wissen. So sind Einzelne daran interessiert mit der Zeit persönliche Kontakte zu entwickeln und zu gestalten, um die „personale Nähe zwischen den Akteuren“ (ebd.) zu erweitern. Eine „**Personalisierung der Beziehung**“ (ebd., Herv. im O.) wird teilweise angestrebt von den Personen in kooperativen Beziehungen. Dazu werden „Kontakte [...] von der Arbeitszeit in die Freizeit verlagert“ (ebd.). Beziehungen mit

privatem Charakter ermöglichen „strategische Informationsvorteile“ (ebd.). Zu diesen führen „[r]eine ‚Geschäftsbeziehungen‘“ (ebd.) nicht.

Normative Leitvorstellungen als Personen-bezogene Dimension

„Normative Leitvorstellungen“ (Jütte 2002, S. 322) sind ein weiteres Element der „Personen-bezogene[n] Dimension“ (ebd.), welches sowohl in der darstellenden Grafik der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., S. 322, Herv. im O.) als auch in der Erläuterung benannt ist. Wechselseitige Erwartungen, Werte und Normen nehmen Einfluss auf Interaktionen im lokalen Setting (vgl. ebd., S. 341). Dabei sind nicht nur normative Vorstellungen von Institutionen zu berücksichtigen, sondern auch „die normativen Leitvorstellungen“ (ebd., S. 322) der beteiligten Personen, denn: „Koope-ration ist auf eine gemeinsame normative Grundlage angewiesen“ (ebd., S. 341). Jütte wirft in seiner Arbeit die – letztlich unbeantwortete – Frage auf, ob normative Vorstellungen von Personen auch davon abhängen, an welchen Erfahrungen – auch an welchen „Handlungsfelder[n] der Kooperation“ (ebd., S. 60) – die Personen in ihrem beruflichen Handeln partizipieren (vgl. ebd., S. 319).

Sofern Normen bestehen, wird auch auf Verhalten reagiert, dass die geltenden Normen nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 107). Jütte beschreibt, dass sich soziale Normen durch Gruppen ausbilden (vgl. ebd., S. 108). Auf Verhalten, welches sich nicht an bestehenden Normen orientiert, kann durch „Aus-schlussmechanismen“ (ebd., S. 108) reagiert werden. Dies ist jedoch angewiesen auf Einfluss und Macht von Institutionen und Personen angewiesen, die Sanktionen realisieren können (vgl. ebd., S. 104).

Kompetenzen und leitende Interessen als Personen-bezogene Dimension

Als einen personalen Aspekt des kooperativen Handelns listet Jütte in seiner Darstellung „Kompetenzen, leitende Interessen“ (Jütte 2002, S. 322) auf. Im Text weicht dies ab. Dort wird dies als „die individuelle Schwerpunktsetzung, die Kompetenzen“ (ebd.) benannt.

Mit der Thematisierung von Kompetenzen wird von Jütte keine Erfassung von einzelnen relevanten Kompetenzen fokussiert, sondern vielmehr die Relevanz von Kompetenzen der einzelnen Personen für kooperatives Handeln thematisiert. Für kooperatives Handeln spielt hier vor allem die Wahrnehmung und Zuschreibung von Kompetenzen durch Andere eine Rolle. Als „Soziale Ressourcen“ (ebd., S. 85) listet Jütte unter dem Punkt Wissen auch die personengebundenen Aspekte „Know-how“ (ebd.) und „Fachkompetenz“ (ebd.) auf. Bei kooperativen Aktivitäten wie Arbeitskreisen betonen die von Jütte befragten Personen, die „Möglichkeit [...] Know-how abzuschöpfen. Entsprechend wird die Fachkompetenz anderer geschätzt“ (ebd., S. 213). Kooperation wird auch hinsichtlich dessen abge-wogen, ob Akteur*innen über Ressourcen – und damit eben auch Kompetenzen – selbst verfügen. Denn „[h]at ein Akteur [...] die erforderlichen Ressourcen selbst, ist er nicht auf Fremdleistungsbezug durch Kooperation angewiesen“ (ebd., S. 82).

Die gegenseitige Einschätzung der Leistungsfähigkeit zeigt sich auf der institutionellen Ebene, wie eben auch bezogen auf die kooperativ handelnden Personen selber. Die Wahrnehmung der Profile von Institutionen ist verbunden mit der Zuschreibung von Kompetenzen, die dann auch wieder mit der personalen Ebene in Bezug gesetzt wird. Das Abgrenzen von anderen geschieht durch Zuschreibung eigener und fremder Leistungsfähigkeit und Kompetenzen: „Die ‚Abgrenzungslogik‘ geht ein-her mit einer **Kompetenzattribution**, d. h., man spricht sich selbst oder anderen bestimmte Eigen-schaften zu. Dies zeigt sich beispielhaft bei der Qualitätsattribution. Qualität zählt zu den zentralen Distinktionsmerkmalen; die pädagogische Qualität anderer wird kritisch beurteilt“ (ebd., Herv. im O.).

Als Kompetenzen der in kooperativen Zusammenhängen Handelnden benennt Jütte verschiedenes Wissen, wobei „Handlungsfähigkeit voraus[setzt, A.K.D.], sich ein Bild von Handlungsmotiven, Intentionen, aber auch Problemlagen anderer Beteiligter zu machen. Gefordert ist der mehrperspektivische Umgang mit den Interessen aller beteiligten Akteure, d. h. der konstruktive Umgang mit unterschiedlichen Partnern mit verschiedenen und teilweise konträren Interessen und Sinnsystemen“ (ebd., S. 317–318). Interessen müssen feldübergreifend eingeordnet werden, um entsprechend „die eigene ‚komplementäre Funktion‘ für das lokal-regionale Weiterbildungssystem wahrzunehmen“ (ebd., S. 318) und anhand dessen agieren zu können. Dies beinhaltet in Jüttes Schilderung eine professionelle Betrachtung, die auf „die funktionale Lösung von Handlungsproblemen“ (ebd.) fokussiert. Als fachliche Norm wird das „Denken in Gesamtzusammenhängen als eine professionelle Kompetenz“ (ebd., S. 317) beschrieben, welche „arbeitsfeldübergreifende Kenntnisse“ (ebd., S. 318) voraussetzt, die mit „einem funktionsorientierten Blick auf die pädagogische Landschaft“ (ebd., S. 318) schaut.

Die Artikulation des jeweiligen Interesses geschieht durch die handelnden Personen in kooperativen Vollzügen. Das dabei verfolgte Interesse muss jedoch nicht zwangsläufig in enger Verbindung zum jeweiligen Interesse der Institution stehen für die die jeweiligen Personen kooperativ handeln, weswegen „Kompetenzen, leitende Interessen“ (ebd., S. 322) in den „Bedingungsgeflechte[n] kooperativen Handelns“ (ebd.) als personale Dimension eingeordnet ist (vgl. ebd.).

Soziales Kapital als Personen-bezogene Dimension

Als weiteres Element der „Personen-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) benennt Jütte „das aufgebaute soziale Kapital“ (ebd.)²¹. Die Bedeutsamkeit sozialen Kapitals wird von Jütte durch Handlungspotentiale betont, welche auf Beziehungen beruhen. Als „Soziale Ressourcen“ versteht Jütte diejenigen, „die durch Beziehungen aktiviert werden“ (ebd., S. 87). Soziale Ressourcen erschließen sich für Akteur*innen über Kontakte (vgl. ebd.). Soziale Ressourcen beziehen sich vorrangig auf den Aspekt der Nützlichkeit sozialer Beziehungen. Der Begriff soziales Kapital betont hingegen „die handlungstheoretische Implikation von sozialen Beziehungen“ (ebd., S. 90, vgl. ebd.). Soziales Kapital ermöglicht also einzelnen Personen auf dieses in ihrem jeweiligen beruflichen Handeln zurückgreifen zu können (vgl. ebd., S. 84). Beziehungen sind für berufliche Handlungsvollzüge bedeutsam, da ihnen darüber Vorteile zuteilwerden können (vgl. ebd., S. 87–88). Soziales Kapital kann an Personen gebunden sein oder auch an Institutionen (vgl. ebd.).

Personen investieren durch die Pflege von Beziehungen in ihr eigenes soziales Kapital als eine „eher [...] allgemeine und diffuse Investition, um den beruflichen Grundstock zu erweitern“ (ebd., S. 90). Dabei stehen auch „eigene partikuläre Interessen“ (ebd.) im Kalkül der handelnden Akteur*innen und für diese Interessen werden „auch die Kontaktnetze von Einrichtungen [...] genutzt“ (ebd.). Jütte fasst dies als „sekundäres soziales Netzwerk“ (ebd.), auf das die jeweiligen Personen anlassbezogen zurückgreifen können: „Offizielle Kooperationen bahnen den Weg für informelle Verbindungen oder, additiv ausgedrückt: Dem primären einrichtungsbezogenen Arbeitsnetzwerk wird ein sekundäres soziales Netzwerk hinzugefügt, das später fallweise aktiviert werden kann“ (ebd.). Die Erweiterung des eigenen Netzwerkes kann auch „eine Strategie von Berufsanfängern in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen“ (ebd., S. 89) sein.

Identifikation als Personen-bezogene Dimension

Als personale Bedingungsdimension führt Jütte auch „die Identifikation“ (Jütte 2002, S. 322) mit auf²². Die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Kommunikation zwischen Akteur*innen verbindet Jütte mit

²¹ In der grafischen Darstellung wird dies verkürzt als „Soziales Kapital“ (ebd.) aufgelistet.

²² Hier sind keine Abweichungen zwischen grafischer Übersicht und Auflistung der Aspekte in der Zusammenstellung zu konstatieren.

einer Identifikation für die beruflich Handelnden (vgl. ebd., S. 93). Er greift dabei auf ein Zitat von Wiltrud Gieseke zurück: „Dieses kommunikative Handeln, dieses Sich-selbst-Vernetzen in Beziehungen mit Resonanz trägt neben der Ideenproduktion zur Identifikation im beruflichen Handeln bei. Das kommunikative Handeln ist das Scharnier zwischen Ideenproduktion und organisatorischer Umsetzung“ (1996, S. 708). Die Identifikation des eigenen beruflichen Handelns wird von Jütte auf verschiedene Aspekte bezogen, die sich auf den direkten institutionellen Rahmen beziehen können wie auch auf kooperative Zusammenhänge. Als ein Aspekt ist der Bezug zur Institution zu nennen, zu der die jeweilige Person gehört. Eine Identifikation mit der eigenen Institution kann durch Probleme, wie unsichere Beschäftigungsverhältnisse aber auch gestört sein (vgl. Jütte 2002, S. 132). Die Identifikation kann sich auf die eigene Institution beziehen (vgl. ebd.), aber eben auch auf die Zusammenarbeit in kooperativen Gremien (vgl. ebd., S. 171).

Erfahrungshorizont als Personen-bezogene Dimension

Als personales Element führt Jütte weiterhin den jeweiligen „Erfahrungshorizont“ (Jütte 2002, S. 321; ebenso in der Grafik auf Seite 322) auf. In regionalen Umwelten bestehen Kontakte zwischen Personen als „Normalität und Selbstverständlichkeit“ (ebd., S. 137). Kontakte entstehen aus biographischen oder personengebundenen Anlässen oder Phasen und diese Kontakt-Vergangenheiten wirken auch auf den beruflichen Bereich (vgl. ebd., S. 138). Gemeinsame Bildungsphasen, wie Schulbesuch oder Studienphasen, „Gesellschaftsleben, politische Zusammenhänge und beruflicher Kontext“ (ebd.) wie auch Engagement in Bereichen wie „einem Sportverein oder einer Partei“ (ebd.) sind von Bedeutung.

Einzelne Personen sind in kooperativen Beziehungen nicht beliebig ersetzbar (vgl. ebd., S. 115). Kooperationen hängen dadurch von Personen ab und lassen sich entsprechend nicht unproblematisch von einer Person auf eine*n (neue*n) Kolleg*in übertragen (vgl. ebd.). Dies kann als „**personifizierte Kooperation**“ (ebd., Herv. im O.) bezeichnet werden. Im Verlauf kooperativer Prozesse sind auch die Akteur*innen selbst Lernende, denn „Interaktionen mit Dritten müssen unter den Bedingungen des Wettbewerbs erst gelernt werden“ (ebd., S. 161, vgl. ebd.). Dieses Lernen geschieht „im Verlauf der beruflichen Sozialisation“ (ebd.), während der Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen (vgl. ebd.).

Freundschaften, Bekanntschaften oder Kollegialität verknüpfen einzelne Handelnde mit Handelnden anderer Organisationen (vgl. ebd., S. 119) und diese werden „über Einrichtungsgrenzen hinweg [...] im Arbeitsvollzug systematisch genutzt“ (ebd.). Persönliche Bekanntschaft entwickelt darüber hinaus eine „stärkere Verbindlichkeit“ (ebd., S. 114) in der Zusammenarbeit. Die personale Ebene fügt der Zusammenarbeit die Möglichkeit hinzu, sich die Arbeit durch „konkrete Ansprechpartner“ (ebd., S. 114) zu erleichtern (vgl. auch ebd., S. 119). Einblicke in Arbeit und Probleme anderer Einrichtungen werden auch über die persönliche Ebene generiert und dies „verbinde[t] auch die Einrichtungen“ (ebd., S. 120). Damit wirken dann „biographische Element[e] in institutionelle Kontexte“ (ebd.).

4.3.3 Aufgabenbezüge

Die „Aufgaben-bezogene Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) wird als weitere Dimension der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., Herv. im O.) dargestellt. In der Erläuterung dessen wird diese Dimension, die aus konkreten Anforderungen an Handeln erwächst, als relevant für kooperatives Handeln dargestellt: „Kooperationsbedarfe ergeben sich zugleich aus den konkreten Handlungsanforderungen. Die zu erfüllende Aufgabe bestimmt, welche externen Interaktionskontakte aufgenommen werden“ (ebd., S. 323).

Grafisch wird der Bezug kooperativen Handelns zu Aufgaben mit fünf Unterpunkten dargestellt. Ein Punkt bilden die „[a]rbeitsinhaltliche[n] Aufgaben“ (ebd., S. 322), welcher im Text als „die zu erfüllende Aufgabe“ (ebd., S. 323) beschrieben wird. Die „Tätigkeitsvielfalt“ (ebd., S. 322) für Handelnde wird als weiterer Aspekt aufgeführt und als „Arbeitsbereich und Aufgabenspektrum“ (ebd.) beschrieben. Weitere Punkte bildet ein „Handlungsbedarf“ (ebd.) sowie „Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt“ (ebd.) in die eine Institution eingebunden ist. Der Bedarf an Handeln wird beschrieben als „Handlungsbedarf an vernetztem Arbeiten und die perspektivische Ausrichtung“ (ebd., S. 323) sowie als die „konkreten Handlungsanforderungen“ (ebd., S. 323). Mit der Verknüpfung von „Arbeitsfelder[n]“ (ebd.; S. 322) und der „Aufgabenvielfalt“ (ebd.) als ein gemeinsamer Aspekt wird auf die Ausrichtung von Aufgaben anhand der jeweiligen „spezifische[n] Programmteile“ (Jütte 2002; S. 323) einer Institution hingewiesen und die Relevanz einer Beachtung des jeweiligen Handlungsfeldes bei der jeweiligen Aufgabenerfüllung. Als letzter Punkt wird die „Zielgruppenorientierung“ (ebd., S. 322) der „[a]ufgaben-bezogene[n] Dimension“ (ebd.) zugeordnet. Dies taucht im erläuternden Text als „spezifische[] Zielgruppenorientierung“ (ebd., S. 323) auf, die sich als eine der „Anforderungen aus dem jeweiligen konkreten Arbeitsfeld heraus“ (Jütte 2002, S. 323) ergibt.

Aufgaben sind im Lichte der Anforderungen durch eine kooperative Umwelt zu betrachten, denn „[m]it der Beziehungspluralität nimmt auch die soziale Komplexität der beruflichen Handlungswelt zu“ (ebd., S. 317). Interorganisatorische Zusammenarbeit führt für die Handelnden zur Aufgabe der Gestaltung dieser Zusammenarbeit in vorhandenen Strukturen (vgl. Jütte 2002, S. 315). Je nach Betätigungsfeld einer Institution ergeben sich differierende Anforderungen an interorganisatorisches Berufshandeln, denn „[b]ei einigen Einrichtungen, wie Beratungsstellen, gehört die Kooperation mehr zu ihrem Auftrag als bei anderen“ (ebd., S. 323).

Dabei stehen Handelnde einer Situation gegenüber, die sich kennzeichnet durch „strukturelle Paradoxien [...], die sich im Arbeitsfeld des Einzelnen auswirken“ (ebd., S. 319): „Die Paradoxien kooperativen Handelns in der Erwachsenenbildung sind auf der Ebene des pädagogisch Handelnden, der mit ihnen umgehen muss, in Form der ‚antagonistischen Kooperation‘ angesiedelt. Professionelles Handeln vollzieht sich als Gratwanderung zwischen den Oszillationspunkten von Konkurrenz und Kooperation und ist sowohl nutzenmaximierendes als auch normengeleitetes Handeln. Das Ausbalancieren zwischen Gemeinschaftsinteressen („Solidarität“) und den Eigeninteressen gehört zu den Paradoxien professionellen Handelns“ (ebd.). Die Gemengelage aus persönlichen Interessen der Handelnden, institutionellen Interessen und Interessen in einem kooperativen Zusammenhang, zeigt sich auch in den fünf Unterpunkten der „[a]ufgaben-bezogene[n] Dimension“ (ebd., S. 322). Diese werden im Folgenden dargestellt.

Die Dimension mit Bezug zu Aufgaben beinhaltet verschiedene untergeordnete Aspekte. Diese werden im Folgenden einzeln anhand der von Wolfgang Jütte erarbeiteten Ergebnisse vorgestellt. Zunächst werden „Arbeitsinhaltliche Aufgaben“ (ebd.), dann die „Tätigkeitsvielfalt“ (ebd.) und der „Handlungsbedarf“ (ebd.) vorgestellt, gefolgt von Arbeitsfeldern und Aufgabenvielfalt und der Orientierung an Zielgruppen.

Arbeitsinhaltliche Aufgaben als Aufgaben-bezogene Dimension

Als Aspekt der „[a]ufgaben-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) werden die „Arbeitsinhaltliche[n] Aufgaben“ (ebd.) von Jütte visualisiert und im Text als „die zu erfüllende Aufgabe“ (ebd., S. 323) angesprochen. Auch die interorganisationale Zusammenarbeit kann einer Regelung hinsichtlich der jeweils dabei zu erfüllenden Aufgaben unterworfen sein, einmal können Interaktionen „vorstrukturiert [sein, A.K.D.] durch gesetzliche und formale Vorgaben“ (ebd., S. 285) und weiterhin kann es sich um „von der Eigeninitiative ausgehende[]“ (ebd., S. 285) Interaktionen handeln, die durch „Personen und ‚Wettbewerbskonstellationen‘“ (ebd.) bestimmt sind.

Aufgaben bestimmen sich teilweise durch die Art der Institution für die agiert wird und je nach Institution können damit auch „ordnungspolitische[] Aufgaben“ (ebd., S. 284) verbunden sein, die auch andere Institutionen berücksichtigen müssen. Themen können auch „schon aufgrund ihrer Sachstruktur auf interorganisationelle Kooperation angewiesen“ (ebd., S. 239) sein, als solche führt Jütte „pädagogische Themen und Bereiche, wie Alters-, Gesundheits-, Frauen- und Umweltbildung“ (ebd.) an. Als unterschiedliche Aufgaben werden aber auch Beispiele für diese auf den verschiedenen Positionen in einer Institution angemerkt. So wird für Leitungspersonen strategisches Management genannt und als Beispiel für eine „[a]rbeitsinhaltliche Aufgabe“ (ebd., S. 322) auf Konzeptionen, Aushandlung von Konditionen, Erwägung von Interpretationsspielräumen und Konfliktlösungen hingewiesen (vgl. ebd., S. 130). Auch gelten für außerinstitutionelle Kontakte gegebenenfalls Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtung (vgl. ebd.). Mitarbeiter*innen hingegen können „für das ‚operative Management‘ im Sinne der alltäglichen Aufgabenerfüllung zuständig“ (ebd.) sein. Je nach inhaltlicher Aufgabe sind für die Erfüllung dieser Aufgabe spezielle Informationen von Nöten (vgl. ebd., S. 94). Informationen werden danach bewertet, inwiefern sie pragmatisch für eigenes Handeln nutzbar sind (vgl. ebd.). Kooperative Zugänge zu Handelnden anderer Institutionen als soziale Netze der Akteur*innen bedingen Zugänge zu Informationen (vgl. ebd., S. 93–94). Die Relevanz von Informationen für das Handeln ist abhängig von Interesse und Kontext je nach Arbeitsfeld (vgl. ebd.). Die Akteur*innen sind an verschiedenen Arten von Informationen interessiert. Leitende sind interessiert an „**strategische[n] Informationen**“ (ebd., S. 94, Herv. im O.). „**[A]rbeitsinhaltliche[] Informationen**, die für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben im Tagesgeschäft nötig bzw. hilfreich sind“ (ebd., S. 94, Herv. im O.), gelten gesamt als relevant.

Tätigkeitsvielfalt als Aufgaben-bezogene Dimension

Von einer „Tätigkeitsvielfalt“ (Jütte 2002, S. 322), die als jeweiliger „Arbeitsbereich und Aufgabenspektrum“ (ebd., S. 323) beschrieben wird, ist unter der „Aufgaben-bezogene[n] Dimension“ (ebd., S. 322) die Rede. Damit wird sowohl die individuelle wie die institutionelle Vielfalt an Tätigkeiten angesprochen, die sich auch durch das Feld bestimmt in dem Institutionen und damit deren Mitarbeitende agieren. Die Vielfalt der Tätigkeiten überschneidet sich mit Aspekten der „[a]rbeitsinhaltliche[n] Aufgaben“ (ebd.) insofern als auch dort bereits ein Tätigkeitsspektrum aufscheint. Eine Fülle an beruflichen Tätigkeiten²³ wird von einzelnen Personen ausgeübt.

Als Tätigkeitsvielfalt wird ergänzend dazu hier für das kooperative Handeln auf die verschiedenen Intensitäten der Zusammenarbeit geschaut. Kooperatives Handeln ist mit Tätigkeiten verbunden, die sich erst aus der Zusammenarbeit ergeben. Jütte beschreibt „Grade der Zusammenarbeit“ (ebd., S. 65) auf verschiedenen Handlungsebenen der Kooperationsbeziehungen mit „unterschiedliche[n] Intensitätsgrade[n]“ (ebd., S. 65). Als „eher grundsätzliche Kooperation“ (ebd.) mit „formalisierte[n] Absprachen, Zusammenarbeit auf Vertragsebene“ (ebd.) als „längerfristige Zusammenarbeit“ (ebd.), die von der „Leitungsebene vereinbart oder ‚abgesegnet‘“ (ebd.) ist benennt er „Institutionelle Kooperation“ (ebd.). Als weitere Ebene nennt er die „Aufgabenbezogene Kooperation“ (ebd.) als „punktuelle Kooperation“ (ebd.), „zumeist anlass-/ereignisbezogen“ (ebd.) und „fallweise miteinander kooperieren, projektbezogen“ (ebd.). Davon abgegrenzt sieht er die „Personelle Kooperation“ (ebd.), die „Kooperationsleistungen personenzentrierter Beziehungsgeflechte“ (ebd.) „eher auf Mitarbeiter-ebene angesiedelt“ (ebd.) mit dem „Kennzeichen ‚kleiner Dienstweg‘“ (ebd.). Dies kennzeichnet sich durch „informelle Zusammenarbeit“ (ebd.), „personenbezogene Absprachen“ (ebd.), die „auch längerfristig und kontinuierlich sein“ kann (ebd.).

²³ Dies ist abzugrenzen von der weiteren der Unterdimension der „Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt“ (Jütte 2002, S. 322), die sich auf institutionelle Bezüge der Aufgaben in speziellen Handlungsfeldern ausrichtet.

Die Tätigkeitsvielfalt differiert auch je nach Position in einer Institution, wobei Leitungspersonen eher strategisches Handeln zugeschrieben werden können (vgl. ebd., S. 130) und Mitarbeitenden eher operative Aufgaben im Tagesgeschäft (vgl. ebd.). Tätigkeiten, die mit kooperativem Handeln zusammenhängen, beschreibt Jütte auch als Tätigkeiten, die von den Interviewten mit weiteren beruflichen Tätigkeiten ins Verhältnis gesetzt werden und beispielsweise als „eine zeitraubende Zusatzbelastung“ (ebd., S. 171–172) bewertet werden können.

Handlungsbedarf als Aufgaben-bezogene Dimension

Als Aspekt von Aufgaben wird der „Handlungsbedarf“ (Jütte 2002, S. 322) dargestellt und im Text als "Handlungsbedarf an vernetztem Arbeiten und die perspektivische Ausrichtung" (ebd., S. 323), sowie als die "konkreten Handlungsanforderungen" (ebd.) ausformuliert. Konkrete Aufgaben sind meist Anlass kooperativer Suchbewegungen: „Zumeist fängt man an, einen Partner zu suchen, wenn bestimmte Aufgaben bewältigt werden müssen. Dabei kann zuerst die konkrete Person und erst in zweiter Linie die Einrichtung gesucht werden, oder man hat bereits einen kooperationsbereiten Partner und sucht dann nach einem gemeinsamen Betätigungsfeld“ (ebd., S. 160). Kooperatives Handeln entsteht zunächst dadurch, dass sich Personen zufällig oder intendiert begegnen. Diese „Zusammenarbeit kann als Ergebnis von wechselseitigen Suchbewegungen gesehen werden, die fragile Beziehungen zwischen den Akteuren entstehen lassen“ (ebd.).

Ein wahrgenommener Handlungsbedarf ist insofern für die Aufgabenerfüllung bedeutsam, da die Entscheidung über Zusammenarbeit von den Akteur*innen abgewogen wird hinsichtlich des „Gewinn und Nutzen (Vorteile)“ im Vergleich zu den „Belastungen und Kosten (Nachteile)“ (ebd., S. 81). Der erwartete Nutzen muss dabei als größer bewertet werden als eingebrachte Ressourcen (vgl. ebd., S. 82).

Weiterhin finden „Zusammenarbeitsmotive“ (ebd., S. 62) Erwähnung, denn „[e]ine Vielzahl von Gründen veranlasst Akteure, miteinander in Kontakt zu treten und zusammen zu arbeiten.“ (ebd., S. 62)²⁴. Die von Jütte befragten Akteur*innen bewerten in ihrer „Gesamt-Bilanz“ der „Kosten und Nutzenerwartungen“ den „erwartete[n] Nutzen von Zusammenarbeit [...]“ als „eher gering“ (ebd., S. 81). Zusammenarbeit wird insofern „frei von jeglicher Überhöhung“ (ebd.) als „eine **Investitionsentscheidung**“ (ebd., Herv. im O.) kalkuliert.

Je nach Aufgabe oder Anlass von Kooperation wird eine Kooperation auch different betrachtet. Die Notwendigkeit von Vernetzung und auch das Interesse an Kooperation kann vielfältig begründet werden. Es wird unterschieden zwischen verschiedenen „Interessenlagen der Akteure“ (ebd., S. 65). Jütte sieht eine Differenz „zwischen ökonomischen und fachlichen Interessen im Kooperationsgeschehen oder zwischen **Grundinteressen** und **Sekundärinteressen**“ (ebd., Herv. im O.). Die ökonomischen Interessen ordnet er als „**Grundinteressen**“ (ebd., Herv. im O.) ein und sieht darin den Bezug, dass dabei „Kooperation [...] der Absicherung der Institution, der Gewährleistung ihrer Funktionsfähigkeit“ (ebd.) dienen soll. Auch Strategie kann eine Erwägung sein für ein kooperatives Handeln. Dies wird als „**strategische[s] Kooperationsverständnis**“ (ebd., S. 64, Herv. im O.) aufgeführt. Dies sieht Jütte dort, „wo Marktanteile gesichert oder ausgebaut werden sollen. Kooperation ist interessengeleitet“ (ebd.). Ein Interesse, welches sich auf fachliche Fragen richtet, führt er als „**Sekundärinteressen**“

²⁴ Die betrachteten Akteur*innen verbinden verschiedene „Motive und Ziele“ (Jütte 2002, S. 62) mit Kooperation. Unter der Überschrift „Tableau der Zusammenarbeitsmotive“ (ebd.) führt Jütte dann als einzelne Punkte auf: „Absprache als Vermeidung von Konkurrenz“ (ebd.), „Gewinnung von Öffentlichkeit, Imagegewinn, Prestigesteigerung“ (ebd.), „Didaktische Begründung (integrative Angebote, Innovation), thematisch motivierte Kooperation“ (ebd.), „Sicherung und Gewinnung materieller Ressourcen“ (ebd.), „Gewinnung personeller Ressourcen“ (ebd.), „Motivationseffekte für die Arbeit“ (ebd.), „Weiterbildungspolitische Motive“ (ebd.), „Kostensparnisse“ (ebd.), „Verbesserung der Attraktivität und Qualität des eigenen Angebots“ (ebd.), „Steigerung der Teilnehmerzahlen; Gewinnung neuer Zielgruppen“ (ebd.) und „Arbeits erleichterung“ (ebd.).

(ebd., S. 65, Herv. im O.) auf und problematisiert das Zusammenspiel dieser beiden differenten Interessen: „Inhaltliche, thematische und didaktische Gründe verblassen als Sekundärinteressen häufig hinter diesem Grundinteresse.“ (ebd.). Wenn „ein didaktisch begründetes, aufeinander abgestimmtes Vorgehen“ (ebd., S. 64) für Lernprozesse nötig ist, kann eine „Zusammenarbeit fachlich-konzeptionell begründet“ (ebd.) sein. Dies versteht Jütte als „**didaktisches Kooperationsverständnis**“ (ebd., Herv. im O.). Das „**aufgabenbezogene Kooperationsverständnis**“ (ebd., S. 64, Herv. im O.) bezieht sich auf konkrete Situationen und einzelne Aufgaben, beispielsweise in Projekten. Punktuelle Zusammenarbeit kann sich auch aus alltäglichen Aufgaben ergeben (vgl. ebd., S. 66). Ein weiterer Aspekt des „Handlungsbedarf[s]“ (ebd., S. 322) ist das Nutzen einer „**personenbezogene[n] Form der Zusammenarbeit**“ (ebd., S. 66, Herv. im O.), die der Aufgabenbewältigung und Arbeitserleichterung dient auf Ebene der einzelnen beruflich Handelnden (vgl. ebd.).

Arbeitsfelder und Aufgabenvielfalt als Aufgaben-bezogene Dimension

Einen weiteren für die Erfüllung der jeweiligen Aufgaben relevanten Aspekt führt Jütte auf als „Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt“ (Jütte 2002, S. 322). In der Erläuterung der „[a]ufgaben-bezogene[n] Dimension“ (ebd.) fällt auf, dass dies lediglich verklausuliert als „Ausbau spezifischer Programmteile“ (ebd., S. 323) angesprochen wird. Deutlich wird dadurch, dass mit dem Verweis auf die je eigene Programmgestaltung vielfältige Aufgaben und die Relevanz jeweiliger Felder die Perspektive der Institution in den Vordergrund rückt. Personelle Aspekte vielfältiger Tätigkeiten werden hingegen von Jütte als „Tätigkeitsvielfalt“ (ebd., S. 322) benannt und als eigener Unterpunkt der Dimension benannt.

Auf eine Vielfalt an Aufgaben wird in der Darstellung der Ergebnisse von Jütte hingewiesen, wenn er davon berichtet, dass „Leiter [...] die wachsende Aufgabenvielfalt und Anforderungen, die sich aus den immer komplexeren Außenbedingungen ergeben“ (ebd., S. 164) akzentuieren. Dies wird angesichts der Frage nach einer Einschätzung von „Interorganisationsbeziehungen im Zeithorizont“ (ebd.) geäußert. Dieses Wachstum der Varianz an Aufgaben wird in Beziehung gesetzt mit der Varianz angesichts einer komplexen Umwelt im Feld der Weiterbildung (vgl. ebd.). Für handelnde Personen steht diese entstehende Aufgabenvielfalt im Kontext dessen, dass sich auch ihre je eigenen Tätigkeiten ausdifferenzieren und externe Kontakte zu Anforderungen der Interaktion mit diesen führen (vgl. ebd.). Eigene persönliche Interessen und von einzelnen Personen gezeigtes Engagement können aber auch die Konfiguration der Aufgaben von Institutionen beeinflussen (vgl. ebd., S. 221).

Weiterhin wird unterschieden zwischen einem prinzipiellen Ansatz von Kooperation und einer pragmatischen Haltung gegenüber Kooperation im Sinne der Arbeitsteilung zwischen Institutionen (vgl. Jütte 2002, S. 64). In diesem pragmatischen Verständnis wird Kooperation als Übereinkommen wahrgenommen, so dass „jeder seine ‚Kernkompetenz‘ einbringen kann“ (ebd., S. 63), aber die Grenzen der jeweiligen Organisationen gewahrt bleiben (vgl. ebd.). Es bestehen je nach Feld Erwartungen hinsichtlich der Aufgabenerfüllung anderer Institutionen. In diesem Zuge wird von Zuständigkeiten gesprochen, die in kooperativen Zusammenhängen anderen Institutionen zugesprochen werden. Die Zuschreibung von Zuständigkeiten wird auch genutzt um Arbeitsfelder argumentativ voneinander abzugrenzen (vgl. ebd., S. 74). Institutionen schreiben sich auch einen eigenen Auftrag zu (vgl. ebd.).

Zielgruppenorientierung als Aufgaben-bezogene Dimension

Als Element der „[a]ufgaben-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) wird auch die „Zielgruppenorientierung“ (ebd.) aufgelistet und dies im Text konkretisiert durch Berücksichtigung in der Aufzählung von „weitere[n] Anforderungen aus dem jeweiligen konkreten Arbeitsfeld heraus“ (ebd., S. 323) als „spezifischer Zielgruppenorientierung“ (ebd., S. 323). Mit der Orientierung an Zielgruppen wird unter diesem Punkt auch die Perspektive auf Teilnehmende sowie die damit zusammenhängende didaktische Begründung institutionellen oder beruflichen Handelns verbunden. Auch in kooperativen Gremien wird ein Zielgruppenbezug nachgezeichnet. Die Orientierung an Zielgruppen wird

bei Jütte verknüpft mit dem Verweis auf didaktische und pädagogische Zielsetzungen (vgl. dazu ebd., S. 131, 292).

Als Gegenpol wird anhand der „Motivstruktur von Leitern und Mitarbeitern“ (ebd., S. 131) unterschieden. Mitarbeitenden wird durch die Leitenden „[d]er pädagogische Anspruch [...] zugeschrieben“ (ebd.). Eine interviewte Person in Leitungsposition hält „die pädagogische Ausrichtung für wichtig“ (ebd.), aber hat „Vorbehalte gegen zu viel ‚pädagogische Hätschelei‘“ (ebd.). Dies wird der Perspektive der Leitenden von Institutionen der Weiterbildung, die ein „**Sicherungsinteresse**“ (ebd., Herv. im O.) verfolgen gegenübergestellt, indem „[b]erufliches Handeln [dazu, A.K.D.] dient [...], das Überleben der Organisation zu garantieren“ (ebd.). Im „*Tableau der Zusammenarbeitsmotive*“ (ebd., S. 62, Herv. im O.) wird als ein Aspekt auch die „Steigerung der Teilnehmerzahlen; Gewinnung neuer Zielgruppen“ (ebd.) aufgeführt. Auch die „Verbesserung der Attraktivität und Qualität des eigenen Angebots“ (ebd.) als ein weiteres Motiv kann mit der Zielgruppenorientierung assoziiert werden, insofern die Qualität des jeweiligen Weiterbildungsangebots unter Berücksichtigung der jeweilig fokussierten Zielgruppe betrachtet wird. Als weiteres Motiv einer Zusammenarbeit im Kontext der Orientierung an Zielgruppen kann die „Didaktische Begründung (integrative Angebote, Innovation), thematisch motivierte Kooperation“ (ebd.) genannt werden. Von elf aufgelisteten „*Zusammenarbeitsmotive[n]*“ (ebd., Herv. im O.) sind also drei Punkte mit einem Fokus auf Zielgruppen in Verbindung zu setzen.

Spezifika von Zielgruppen können auf konkrete Aufgaben wirken, der sich eine Institution mit dem Handeln in einem bestimmten Feld stellt. Teilnehmende als geglückte oder missglückte Realisation jeweiliger Zielgruppenorientierungen werden von beruflich Handelnden als Aspekt ihrer jeweiligen Aufgaben gesehen. Dabei ist auffällig, dass die Interviewpersonen für die Weiterbildung „**Teilnehmer** als besondere Ressource“ (ebd., S. 86, Herv. im O.) beschreiben. Teilnehmende können Eigenschaften besitzen, die als passend für die je Institution eigene Zielgruppenorientierung und Arbeit wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Hier wird nicht nur anhand der Bedarfe einer Zielgruppe argumentiert, sondern diese werden abgeglichen mit Interessen und Rahmenbedingungen, die seitens einer beteiligten Institution vorgegeben sind. Auch kooperative Gremien agieren zielgruppenbewusst oder reklamieren Zuständigkeiten für Weiterbildung spezieller Zielgruppen im lokalen Umfeld (vgl. ebd., S. 211)

4.3.4 Institutionelle Bezüge

Als Element unter der Überschrift „*Bedingungsgeflechte und Interaktions-Logik interorganisatorischen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 320; Herv. im O.) misst Jütte auch „den **institutionellen Bedingungsfaktoren**“ (ebd., S. 321, Herv. im O.) Bedeutung bei. Die Grafik²⁵ der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., Herv. im O.) listet als Elemente „Selbstverständnis, Ziele und Tradition“ (ebd.), „Größe“ (ebd.), „Institutionalisierungsgrad“ (ebd.), „Organisatorische Ausdifferenzierung“ (ebd.), „Arbeitsbedingungen“ (ebd.), „Handlungsspielräume“ (ebd.), „Entscheidungsbefugnisse“ (ebd.) und „Verfügbare Ressourcen“ (ebd.) auf. Der Text weicht in der Beschreibung dieser Dimension teilweise von den Schlagworten ab, die in der Grafik aufgeführt sind. Hier werden als Elemente „die Träger, das Selbstverständnis, der Bildungsauftrag, die Ziele, die Tradition, die Schwerpunkte, die Personalstärke, der Institutionalisierungsgrad, die organisatorische Ausdifferenzierung, die Arbeitsbedingungen, die verfügbaren Ressourcen etc.“ (ebd., S. 321), „die institutionelle Rahmung kooperativen Handelns“ (ebd.) thematisiert. Weiterhin wird hier auf die Relevanz von „Organisationsmerkmalen wie den einrichtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen“ (ebd.) sowie die „Aufgabenverteilung und Entscheidungsbefugnisse“ (ebd.) innerhalb einer Institution hingewiesen. Die Gliederung dieses Kapitels folgt im Wesentlichen der Auflistung aus der grafischen Darstellung, verknüpft

²⁵ In der grafischen Darstellung wird dies abgekürzt zur Bezeichnung als „institutionen-bezogene Dimension“ (ebd., S. 322).

dies jedoch mit den Aspekten, die in der textlichen Erläuterung dieser Aspekte durch Jütte ebenfalls erwähnt werden.

Diese Dimension hebt ab auf den Einfluss der jeweiligen an kooperativem Handeln beteiligten Aspekte von Institutionen wie auch auf die daraus auf kooperative Strukturen wirkenden Aspekte, die auch von den institutionellen Aspekten abhängig sind. Neben der Frage in welcher Umwelt sich eine Institution positioniert, spielt auch die je eigene Situation je nach Träger beziehungsweise Einrichtung eine Rolle für interorganisatorische Zusammenarbeit: „Die Geschichte der Kooperation ist geprägt von dem Spannungsverhältnis zwischen dem ordnungspolitischen Anspruch und der träger- und einrichtungsbezogenen Wirklichkeit“ (ebd., S. 14).

Institutionen gestalten ihre Umwelt, sie „versuchen [...] auf ihr Umfeld handelnd einzuwirken“ (ebd., S. 328) und stehen gleichzeitig unter deren Einflüssen (vgl. ebd., S. 238). Einzelne Institutionen finden sich in einer „**Institutionenlandschaft als ein Kräftefeld** [...], in dem man sich selbst nur als ein begrenzter ‚Player‘ bewegt“ (ebd., S. 73, Herv. im O.). Jütte weist in diesem Zuge auch darauf hin, dass es „im Interesse von Institutionen [liegt, A.K.D.], ihren Bestand zu sichern“ (ebd., S. 72).

Angesichts der sich seit dem Erscheinen der Veröffentlichung von Jütte im Jahr 2002 ausdifferenzier-ten erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung (vgl. Göhlich 2018, S. 21–23), sei hier auch darauf hingewiesen, dass der von Jütte genutzte Begriff der Institution von ihm nicht trennscharf zum Begriff der Organisation genutzt wird. Es scheint eher eine synonyme Begriffsverwendung vorzuliegen. Die Begrifflichkeit Organisation wird von ihm an verschiedenen Stellen genutzt (vgl. Jütte 2002, S. 131, 132, 136, 143, 144, 180), auch bei Bezeichnung präzisierender Begriffe, wie „Großorganisationen“ (ebd., S. 155) oder wenn die Bezeichnung gewählt wird: „Einrichtungen, die in Dachorganisationen eingebunden sind“ (ebd.). Jütte verweist zwar auf den Begriff aus der Organisationsforschung, indem er ihn in seiner Rezeption in der „bundesdeutsche[n] Weiterbildungsdiskussion“ (ebd., S. 239) in seine Aufarbeitung einbindet (vgl. ebd.). Weiterhin führt er ihn für die Relevanz seiner Studie an, wenn er begründet, dass er mit seiner Studie „ein[en] Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung“ (ebd., S. 36–37) leisten will. Auch in Abgrenzung von Netzwerkanalyse und Organisationsforschung wird diese erwähnt und anhand der Verbindungen von Organisationen in Netzwerken für inhaltliche Überschneidungen der beiden Perspektiven plädiert (vgl. ebd., S. 311).

Als einzelne Institutionen werden beispielsweise „Bildungsträger[] und Unternehmen“ (ebd., S. 38) benannt, aber auch „das Arbeitsamt und einige öffentliche und erwerbswirtschaftliche Einrichtungen“ (ebd., S. 277). An vielen Stellen bei Jütte taucht neben der Erwähnung von „Institutionen“ (u.a. ebd., S. 24; 58; 72; 104) beziehungsweise „Organisationen“ (u.a. ebd., S. 127; 132; 170; 278) auch die Formulierung „Einrichtungen“ (u.a. ebd., S. 278; 282; 283; 285; 295) oder „Träger“ (u.a. ebd., S. 14; 29; 52; 56; 64; 67; 207) auf, die jedoch äquivalent genutzt werden oder aber auch als Elemente einer vergleichbaren Ebene verzeichnet werden als sich Ergänzendes (vgl. ebd., u.a. S. 220, 227). Dies wird deutlich in der Verbindung der Begriffe durch den Zusatz „bzw.“ (ebd., S. 227) wie in der Formulierung „institutionelle bzw. trägerspezifische Schranken“ (ebd.), aber auch durch das verbindende Element durch die Konjunktion „und“ (ebd., S. 220) in der Benennung von „Trägern und Einrichtungen“ (ebd., S. 13; vgl. ähnlich auch S. 14, 29, 52, 64, 220, 231, 303, 339). Auch in der Formulierung von Fragen in einem von Jütte genutzten Fragebogen taucht die Differenz von Begriffen auf: „Ich vertrete immer die Interessen meiner Einrichtung oder meines Trägers/Verbandes“ (ebd., S. 228). Diese Begriffe werden einzeln aufgeführt, jedoch nicht entsprechend differenzierend genutzt. In der Zusammenstellung

der miteinander verflochtenen Bedingungen entscheidet sich Jütte für den Begriff der Institution. Dieser Wortwahl mit den genannten äquivalent genutzten Begriffen wird in der Darstellung der theoretischen Grundlage dieser praktikumsbezogenen Studie weitgehend gefolgt²⁶.

Jütte beschreibt in seiner Studie die einzelnen im kooperativen Umfeld von Nordstadt in seine Untersuchung involvierten Institutionen nicht näher. Dies begründet er damit, dass es ihm um die Sichtweise auf die Verhältnisse zwischen diesen geht (vgl. ebd., S. 57).

Die Bestandteile der „**institutionellen Bedingungsfaktoren**“ (ebd., S. 321, Herv. im O.) werden folgend vorgestellt. Nacheinander werden die Aspekte um „Selbstverständnis, Ziele und Tradition“ (ebd., S. 322), die institutionelle „Größe“ (ebd.) und den jeweiligen „Institutionalisierungsgrad“ (ebd.), „die organisatorische Ausdifferenzierung“ (ebd., S. 321), „Arbeitsbedingungen“ (ebd., S. 322, ebenso S. 321), jeweilige Handlungs- und Entscheidungsräume (vgl. ebd., S. 322) und die institutionell „verfügbaren Ressourcen“ (ebd., S. 321) erläutert.

Selbstverständnis, Ziele und Tradition als institutionen-bezogene Dimension

Als ein Unterpunkt der „institutionen-bezogene Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) listet Jütte drei Punkte gemeinsam auf: „Selbstverständnis, Ziele und Tradition“ (ebd.). Dies spezifiziert er im Text mit ergänzenden Punkten durch eine Auflistung, die er als die Punkte „die Träger, das Selbstverständnis, der Bildungsauftrag, die Ziele, die Tradition, die Schwerpunkte“ (ebd., S. 321) benennt. Jütte weist jedoch auch auf „Grenzen ökonomischer Erklärungsansätze“ für die Weiterbildung hin, da „nutzentheoretische Überlegungen der Akteure mit der Grundannahme der Nutzenmaximierung und der Kostenminimierung“ (ebd., S. 90) von „der Annahme rational handelnder Akteure“ (ebd., S. 91) ausgehen: „Kooperationsmotive sind nicht auf ökonomische Eigeninteressen zu reduzieren. Es geht Handlungsträgern nicht nur um die ökonomische, sondern auch um die ideelle Wertschöpfung. So werden nicht nur materielle, sondern auch soziale Ziele verfolgt“ (ebd.). Neben einer Orientierung an ökonomischen Fragen, wird „[r]ationales Wahlhandeln [...] durch eine Reihe von Faktoren eingeschränkt. Als einflussmächtig erweisen sich Normen, Traditionen, Selbstverständnisse der Weiterbildungsakteure etc.“ (ebd., S. 91–92).

Für die Verfolgung eigener organisationaler Interessen spielt „auch das eigene *Selbstverständnis* [...] eine nicht unerhebliche Rolle“ (ebd., S. 301–302, Herv. im O.). Anlässlich der Darstellung von Visualisierungen des betrachteten Netzwerkes weist Jütte auf das je eigene Verständnis von Institutionen hin. Dies verdeutlicht er durch den Verweis auf Aussagen seiner Interviewpartner*innen, die sich selber positionieren und damit auch ihren eigenen Systembezug charakterisieren (vgl. ebd.). Entsprechend gehört „[z]ur Selbstdefinition [...] die Frage der Dazugehörigkeit zum lokalen Weiterbildungssystem“ (ebd.).

Jütte verweist darauf, dass – „[n]eben lokalen Normenstrukturen“ (ebd., S. 104) – auch „normative Leitvorstellungen“ (Jütte 2002, S. 104) in Institutionen bestehen (vgl. ebd.). Die leitenden „Selbstverständnis[se], Ziele und Tradition“ (ebd., S. 322) einer Institution unterliegen jedoch auch dynamischen Schwankungen und können sich prozessual verändern (vgl. ebd., S. 311)

Ordnungspolitische Zielvorstellungen sind Teil der Selbstverständnisse von Institutionen (vgl. ebd., S. 157). Die Frage, ob normative und ordnungspolitische organisationale Zielsetzungen für das kooperative Handeln „handlungsleitend wirken“ (ebd., S. 157) wird von Jütte nicht letztlich beantwortet. Vorstellungen werden einander gegenüber gesetzt und ihre kontrastierenden Prinzipien betont, „die zum Teil öffentlich kommuniziert werden“ (ebd., S. 153). Es werden Einrichtungen mit öffentlichem

²⁶ Aufgrund der zentralen Stellung des Textes von Wolfgang Jütte für diese Arbeit werden die Begriffe Institution und Organisation ebenfalls synonym verwendet, obgleich diese Begriffe in der aktuellen wissenschaftlichen Debatte voneinander separiert betrachtet werden. Um jedoch die Argumentation und Begriffsverwendung von Wolfgang Jütte auch ohne Brüche für die Interpretation der eigenen Ergebnisse dieser Studie zu Praktika verwenden zu können, wurde hier eine begriffliche Unschärfe in dieser Hinsicht in Kauf genommen.

Interessen und Institutioneninteresse gegenübergestellt (vgl. ebd., S. 154), welches sich auch im eigenen Selbstverständnis der Handelnden niederschlägt. Eine Verbindung untereinander besteht unter den Akteur*innen durch Teilhabe an einer lokalen Umwelt. Die Thematisierung dessen wie auch die Abgrenzung voneinander variiert jedoch bei den Akteur*innen (vgl. ebd.). Orientierungen an kommerziellen Interessen werden abgegrenzt nach den Gesichtspunkten bewertet, ob eine „allgemeine[] **Gewinnorientierung**“ (ebd., Herv. im O.) vorliegt oder „**Gewinnmaximierung**“ (ebd., S. 155, Herv. im O.) im Fokus steht. „Neben dem Gegensatz ‚öffentlich – privat‘ gibt es die weitere basale Unterscheidung in ‚bürokratisch vs. unternehmerisch‘.

Kooperationen können auch einen „**Label-Effekt**“ (ebd., S. 104, Herv. im O.) für miteinander agierende Institutionen haben. Die Bewertung einer möglichen Zusammenarbeit anderer Institutionen geschieht insofern im Lichte des Images einer möglichen Kooperationseinrichtung vor dem Hintergrund der selbst vertretenen Ziele und des Selbstverständnisses der Institution. Kooperationen können also auch Assoziationen vermitteln: „Die **Wahl des Partners** hat Konsequenzen für die eigene Einrichtung, weil etwas vom Image des Kooperationspartners für einen selbst abfällt“ (ebd., Herv. im O.). Jütte formuliert diese Assoziationen in Anlehnung an die Aussagen seiner Interviewpartner*innen als Touchs (vgl. ebd.). Kooperationen können damit auch bestimmte Bezüge herstellen. Jütte nennt hier als Beispiele „Sozialtouch“ und „Umwelttouch“ (ebd.).

Größe als institutionen-bezogene Dimension

Als weiterer Aspekt der „institutionen-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) wird die „Größe“ (ebd.) dargestellt und dies im Text mit dem Hinweis auf „die Personalstärke“ (ebd., S. 321) präzisiert²⁷. Die Personalstärke in größeren Einrichtungen bedingt, dass diesen ein zahlenmäßig größerer Personenkreis als Mitarbeiter*innen zur Verfügung steht, die für die jeweilige Einrichtung agieren können, beispielsweise im kooperativen Handeln (vgl. dazu ebd., S. 313) und mehr personale Potentiale und Netzwerke für interpersonale Beziehungen vorliegen (vgl. ebd.). Dies sind Aspekte, die die „eigene[] Ressourcenfähigkeit“ (ebd.) einer Institution ergänzen. Auch hinsichtlich der Möglichkeit sich an kooperativen Austauschprozessen beteiligen zu können, erhöht die Stärke der Personalausstattung die Reichweite einer Institution für das kooperative Handeln. Eine höhere Personenanzahl ermöglicht, dass die Institution sich an einer größeren Zahl formaler wie informeller Kooperationsformen beteiligen kann (vgl. ebd., S. 129–130). Aus der Beteiligung an Arbeitskreisen²⁸ – als „**Marktplatz**‘ der Gelegenheiten oder [...] **Kontaktbörse**“ (ebd., S. 140) – beispielsweise können „sich bestimmte Opportunitäten“ (ebd.) für die Akteur*innen ergeben (vgl. ebd.). Für seine Arbeit fokussiert auf das „**Beziehungspotenzial**“, d.h. [...] die Gruppenbeziehungen“ (ebd., Herv. im O.) solcher Gremien. Die persönliche Möglichkeit sich an Arbeitskreisen zu beteiligen, ist somit verbunden mit der Nutzung dessen in „seine[r] Funktion als Ort der Kommunikation und als Informationspool“ (ebd., S. 234).

Der Einfluss der Anzahl des für eine*n Akteur*in agierenden Personenkreises spiegelt sich auch in der Darstellung der Forschungsergebnisse. Die wechselseitige Wahrnehmung der Einrichtungen untereinander, wie auch die Wahrnehmung der eigenen Einrichtung, ist von der zahlenmäßigen Größe abhängig, ebenso wie von der Art der Tätigkeit einer Einrichtung (vgl. ebd., S. 279).

Die Größe einer Institution kann auch anhand anderer Merkmale bestimmt werden. So thematisiert Jütte neben der Zahl des kooperativ handelnden Personals auch den Einfluss der Einrichtung in der lokalen Umwelt und das Merkmal, inwiefern eine Einrichtung „ordnungspolitisch bedeutsam“ (ebd., S. 89) ist (vgl. ebd.). Bei der Auswertung der standardisierten Analyse der „Strukturen der Vernetzung“ (ebd., S. 251) zeigt Jütte auch einen Einfluss der „quantitative[n] Größe“ (ebd., S. 259) eines

²⁷ Im erläuternden Text zur „institutionen-bezogene Dimension“ (ebd., S. 322) taucht jedoch die Größe nicht explizit auf. Dies kann so gewertet werden, dass „die Personalstärke“ (ebd., S. 321) als ein wesentlicher Punkt der Größe einer Institution gesehen werden kann.

²⁸ Es sei darauf hingewiesen, dass Jütte „die Begriffe Gremien und Arbeitskreise [...] weitgehend synonym“ (Jütte 2002, S. 206) nutzt.

Trägers auf. Aber er verweist auch darauf, dass die reine Bestimmung der Größe einer Einrichtung über quantitative Zahlen nicht ausreicht, sondern vielmehr sind „Machtverhältnisse [...] pluralistisch bestimmt“ (ebd.). Dadurch verweist er auf die Problematik, welche Größe die Größe als Aspekt der „institutionen-bezogene[n] Dimension“ (ebd., S. 322) prägt. Er führt dazu ausgehend von den erhobenen quantitativen Netzwerkdaten aus, „dass bedeutende Träger diejenigen sind, die entweder einen besonderen Markteinfluss (quantitative Größe) und eine besondere Ressourcenzuschreibung erfahren oder die ordnungspolitisch bedeutsam sind.“

Institutionalisierungsgrad als institutionen-bezogene Dimension

Ein weiterer Unterpunkt ²⁹ der „**institutionellen Bedingungsfaktoren**“ (Jütte 2002, S. 321, Herv. im O.) ist der „Institutionalisierungsgrad“ (ebd., S. 322). Dieser bezieht sich als Teil der institutionellen Dimension – neben der Frage der ordnungspolitischen Einordnung der Einrichtung – auf die Frage, welche Formen der Beteiligung am kooperativen Austausch in der jeweiligen Umwelt seitens der Institution realisiert werden oder eben auch an welchen interorganisationalen Austauschprozessen die Institution sich nicht beteiligt (vgl. ebd., S. 221).

Das jeweilige Engagement für kooperative Aktivitäten, also die „Dimensionierung der Zusammenarbeit“ (ebd., S. 61) einer Institution wird von Jütte unter dem Aspekt des „Institutionalisierungsgrad[es]“ (ebd., S. 321) angesprochen. Hier wird also nicht die Institution an sich thematisiert, sondern deren Umgang mit der Einbindung kooperativer Aktivitäten in das eigene Handeln (vgl. ebd., S. 61).

Organisatorische Ausdifferenzierung als institutionen-bezogene Dimension

Als Aspekt der „Institutionen-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) wird „die organisatorische Ausdifferenzierung“ (ebd., S. 321) genannt³⁰. In der Betrachtung der am kooperativen Geschehen beteiligten Institutionen richtet sich dieser Aspekt entsprechend auf die Ausdifferenzierung innerhalb einer einzelnen Einrichtung, die sich in Hierarchiestrukturen, aber auch in Zuständigkeiten zeigen kann. Davon betroffen ist dann auch die Ausdifferenzierung der kooperativen Gremien, an denen sich eine Institution beteiligt.

Die Relevanz interner Strukturen auch für kooperatives Handeln illustriert Jütte anhand von Aussagen aus seinem Interviewmaterial. Befugnisse für Entscheidungen sind auch mit der jeweiligen Position innerhalb einer Einrichtung verbunden und davon wird auch die jeweilige „Gestaltung persönlicher Netzwerke“ (ebd., S. 321) beeinflusst. Jütte illustriert dies auch mit der Frage, wie interne Prozesse gestaltet sind und inwiefern einzelne Mitarbeitende sich auch „des ‚kleinen Dienstwegs‘ in einem komplexen Interaktionsgefüge“ (ebd.) bedienen können. Differenzen im Handlungsspielraum innerhalb einer Institution wirken auch auf kooperative Vollzüge (vgl. ebd.). Positionen in Institutionen abstrahieren Beziehungen zwischen Handelnden von der Abhängigkeit der jeweilig agierenden Person für kooperatives Handeln (vgl. ebd., S. 112).

Bei kooperativen Prozessen sind für Institutionen ihre jeweils eigenen Interessen im Blick. Wie und von wem diese Interessen in externen Kontexten vertreten werden, ist abhängig von Entscheidungen innerhalb der Institution. Diese können mit internen Macht- und Vertrauensstrukturen zusammenhängen, einzelne Mitarbeitende können dies „[d]urch geschicktes mikropolitischen Agieren“ (ebd., S. 243) beeinflussen (vgl. ebd., S. 217–218). Für kooperatives Handeln sind auch die „institutionell oder auch beziehungsmaßig vorgebahnte[n] Interaktionsformen“ (ebd., S. 314) zu berücksichtigen. Die Entscheidung wer an einem kooperativen Setting partizipiert, wird in den jeweiligen Institutionen

²⁹ Dies wird sowohl in der Graphik als auch in der Auflistung der Aspekte der Dimension im Text bezeichnet (vgl. Jütte 2002, S. 321).

³⁰ Dies deckt sich in grafischer Darstellung und der ergänzenden Beschreibung (vgl. ebd., S. 321–322).

festgelegt (vgl. ebd., S. 211). Mitarbeit in kooperativen Zusammenhängen, kann „auch als Arbeitsbelastung betrachtet“ (ebd., S. 243) werden. Die organisatorische Ausdifferenzierung kann über die Frage welche Positionsträger*innen der beteiligten Institutionen an kooperativen Vollzügen partizipieren, entsprechend auch deren Wirkungen beeinflussen: „Dabei sind Leiter im Sinne des strategischen Managements tätig, während Mitarbeiter für das ‚operative Management‘ im Sinne der alltäglichen Aufgabenerfüllung zuständig sind“ (ebd., S. 130).

Arbeitsbedingungen als institutionen-bezogene Dimension

Die handelnden Personen agieren als professionell Handelnde in je nach Institution sich konkretisierenden „Arbeitsbedingungen“ (Jütte 2002, S. 322, ebenso S. 321). Ein Aspekt dieser Arbeitsbedingungen ist die Entlohnung der beruflich Tätigen. Nicht nur eigene Arbeitsbedingungen werden von den Handelnden beobachtet, sondern auch die Arbeitsbedingungen der anderen. Die Rahmenbedingungen, „Problemlagen und beruflichen Notwendigkeiten“ (ebd., S. 115) von Kooperationspartner*innen werden vergleichend mit den eigenen in Bezug gebracht (vgl. ebd., S. 136, 158).

Kooperative Handlungsformen, wie Arbeitskreise oder Netzwerktreffen, werden von den Interviewpartner*innen bei Jütte auch als Möglichkeit für den Austausch mit Kolleg*innen gewertet, „die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten oder mit vergleichbaren Problemlage konfrontiert sind“ (ebd., S. 216). Dies kann als subjektive Entlastung wahrgenommen werden durch die Reflexion von Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten in der je eigenen Institution, auch angesichts des Abgleichs mit alternativen Handlungsbedingungen in anderen Institutionen (vgl. ebd., S. 216). Die Handelnden stehen dabei den institutionellen und umweltbezogenen Bedingungen ihrer Berufstätigkeit nicht unbeteiligt gegenüber. Vielmehr sind sie in diese Bedingungen eingebunden und zugleich versuchen sie, auf ihr Umfeld handelnd einzuwirken.“ (ebd., S. 328, vgl. S. 136). Die Möglichkeit sich innerhalb einer Institution fachlich mit Kolleg*innen austauschen zu können, wird von Jütte als Chance beschrieben, „die Vereinzelung aufzuheben, und fördert professionelle Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 337). Das Vorhandensein von fachlichen Kolleg*innen innerhalb einer Einrichtung und der Austausch mit diesen könnte der von Jütte formulierten Anforderung ebenfalls entsprechen: „Weiterbildung lebt vom Kontakt- und Zugehörigkeitsbedürfnis der Mitarbeiter“ (ebd.). Sowohl direkte Kolleg*innen der eigenen Organisation als auch Kontakte zu Mitarbeitenden anderer Organisationen könnten dieses Bedürfnis erfüllen.

Weitere Ressourcen der jeweiligen Institution auf die beruflich Handelnde zurückgreifen können, stellen auch gleichzeitig Aspekte der Arbeitsbedingungen dar. Dies wird jedoch bei Jütte als separates Element der „institutionellen Bedingungsfaktoren“ (ebd., S. 321) als die „verfügbaren Ressourcen“ (ebd.) gefasst.

Handlungs- und Entscheidungsräume als institutionen-bezogene Dimension

Zu den „institutionellen Bedingungsfaktoren“ (Jütte 2002, S. 321) zählt Jütte auch die jeweiligen „Handlungsspielräume“ (ebd., S. 322) sowie die „Entscheidungsbefugnisse [sic!]“ (ebd.)³¹. Institutionen als Akteur*innen haben eigene Interessen, die sich nicht unbedingt mit dem „übergeordneten Interesse“ (ebd., S. 125) von kooperativen Austauschprozessen und Austauschformen decken. Das jeweilige Interesse wird von den Institutionen verfolgt, um ihre eigene Handlungsfähigkeit und –möglichkeit zu erweitern. Die Handelnden stehen jedoch in „wechselseitige[n] Abhängigkeiten“ (ebd., S. 126) untereinander. Sie müssen sich entsprechend zwischen Autonomieansprüchen und wechselseitiger Abhängigkeit bewegen (vgl. ebd.). Der Handlungsspielraum der Institutionen schließt auch

³¹ In der grafischen Darstellung führt er die beiden Elemente getrennte Aspekte auf. Abweichend davon fasst er diese beiden Aspekte in seiner Erläuterung der Bedingungsdimension zusammen: „Das Kooperationshandeln hängt auch von Organisationsmerkmalen wie den einrichtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen ab“ (Jütte 2002, S. 321). In dieser Arbeit werden diese beiden Aspekte gemeinsam betrachtet.

die Entscheidung an, an welcher Art von Zusammenarbeit sich die eigene Institution beteiligt. Eigene Fähigkeiten Leistungen zu erbringen, werden als Differenzierungsmerkmal – insbesondere bei Ressourcenmangel – markiert (vgl. ebd., S. 157).

„Handlungsspielräume“ (ebd., S. 322) sind auch abhängig von externen Faktoren, die auf die Institutionen wirken. Institutionelle Spielräume hinsichtlich des Personaleinsatzes werden eingeschränkt durch mangelnde Flexibilität beispielsweise angesichts von „Rahmenbedingungen des öffentlichen Dienstes“ (ebd., S. 158). Jütte verweist hier auf die Aussage eines Interviewpartners, welcher „betont, dass die großen gemeinnützigen Einrichtungen in ihrer ‚Personalbewirtschaftung‘ ‚unflexibel‘ sind“ (ebd.). „[D]ie Flexibilität der privaten Träger“ (ebd.) wird entsprechend mit der Assoziation größerer Handlungsspielräume und „kurzen Entscheidungswegen der Privaten“ (ebd.) verbunden. Bürokratische Abläufe werden wahrgenommen als Hindernisse für Zusammenarbeit (vgl. ebd., S. 156), zum Beispiel dadurch, „dass man auf Ansprechpartner trifft, die nicht oder nur eingeschränkt entscheidungsbefugt sind“ (ebd., S. 156).

In kooperativen Interaktionen erfolgt „[d]er Informationsaustausch [...] nicht unmittelbar reziprok“ (ebd., S. 95). Informationsweitergabe dient zunächst der Kontaktpflege (vgl. ebd.). Institutionen gehen unterschiedlich mit diesem Informationsaustausch um, so finden sich auch strukturelle Behinderungen der Weitergabe von Informationen (vgl. ebd.). Auch der „Umgang mit vertraulichen Informationen stellt [...] ein Handlungsproblem dar“ (ebd., S. 96), denn „[e]s gibt aber auch Grauzonen, in denen Unsicherheit darüber besteht, ob die Weitergabe dieser Information eventuell gegen die Interessen der eigenen Einrichtung verstößt“ (ebd.).

Verfügbare Ressourcen als institutionen-bezogene Dimension

Jede Institution verfügt über spezifisch gefasste Ressourcen. Dies führt Jütte als Dimension der „*Bedingungsgeflechte[n] kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) mit der Benennung als „die verfügbaren Ressourcen“ (ebd., S. 321) in Text und grafischer Darstellung an (vgl. dazu auch ebd., S. 322). Kooperationen zwischen Akteur*innen in der Weiterbildung entstehen dann, wenn Akteur*innen auf Ressourcen der jeweiligen anderen Akteur*innen angewiesen sind oder an diesen Interesse haben (vgl. ebd., S. 84 und 86).

„[I]nformelle und formelle Interaktionsbeziehungen“ (ebd., S. 87) werden genutzt um mit einem Mangel an institutionellen Ressourcen umgehen zu können (vgl. ebd., S. 86) Den Ressourcenbegriff fasst Jütte weit: „Ressourcen sind materieller Art (Finanzmittel, Räume, Lehrmittel), sozialer Art (Dozenten, Freunde, Kollegen, Kontakte) und immaterieller Art (Ansehen, Renommee, Image, Anerkennung, Wissen, Know-how [sic!], spezielle Informationen ...). Letztere können auch als ‚weiche Ressourcen‘ bezeichnet werden“ (ebd., S. 85). Ressourcen sind „als solche identifizierbar“ (ebd.). Akteur*innen beschaffen sich über ihr je eigenes Netzwerk prozessual Ressourcen (vgl. ebd., S. 86). Die Akteur*innen der Weiterbildung „sind ständig auf der Suche nach finanziellen, räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen“ (ebd., S. 84). Kooperatives Handeln kann auch hinsichtlich des Beziehungsinhalts differenziert werden, „der davon abhängt, welche Ressourcen vorrangig ausgetauscht werden“ (ebd., S. 212). Als eine Ressource von Institutionen können auch die Interaktionsbeziehungen selber betrachtet werden (vgl. ebd., S. 89). Mit diesem Kapital können Institutionen innerhalb ihrer Spielräume agieren und Unsicherheiten der Umwelt bearbeiten (vgl. ebd., S. 137).

Eine große Zahl an Kooperationspartner*innen führt zu Reputation einer Einrichtung und desto weniger wird der Akteur oder die Akteurin selbst hinsichtlich der eigenen Legitimation in Frage gestellt (vgl. ebd., S. 103). Jütte argumentiert, dass „Öffentlichkeit selbst [...] eine tauschfähige Ressource dar[stellt, A.K.D.]“ (ebd.). Dabei wird die Legitimation via Öffentlichkeit jedoch verschieden argumentiert. Weiterbildung wird an ihrem „Beitrag zum Funktionssystem Weiterbildung“ (ebd., S. 104) gemessen. Kommerzielle Akteur*innen werden an ihrer Leistung bemessen und wollen von ihren

Auftraggebenden als effizient wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Die Wahrnehmung der Einrichtung in der Öffentlichkeit ist für die Akteur*innen bedeutungsvoll (vgl. ebd., S. 87). Für die Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen wird deswegen „Zusammenarbeit mit Partnern mit hoher Reputation“ verbunden mit einem eigenen „Prestigegewinn“ (ebd.).

Kooperation wird entsprechend auch als Legitimierung der Einrichtung genutzt (vgl. ebd., S. 103) genutzt. Vernetzung und Kooperation von Akteur*innen wird „von ‚außen‘ [...] wahrgenommen“ (ebd.) und positiv assoziiert (vgl. ebd.). Dies wird auch als Ziel von Kooperation benannt: „Ziel der Eigenleistung ist, dass ein Dritter mit meiner Handlung etwas Positives verbindet und mich eventuell dafür belohnt“ (ebd.).

4.3.5 Umweltbezüge

Umwelt ist als eine von fünf Dimensionen in den „*Bedingungsgeflechten kooperativen Handelns*“ (ebd., S. 322, Herv. im O.) bei Jütte aufgeführt. Weiterbildungsorganisationen agieren in einer Umwelt, die sich durch eine „hohe Veränderlichkeit“ (Jütte 2002, S. 132) auszeichnet. Jütte erläutert diese Dimension als externe Faktoren, die kooperative Geschehnisse im lokalen Bezug beeinflussen: „Zu der **umweltbezogenen Dimension** gehören externe Bedingungsfaktoren. Dabei kann unter der ‚Umwelt‘ die institutionelle und weiterbildungspolitische Umwelt gefasst werden. So wird beispielsweise das Interaktionsgefüge vor Ort durch gesetzliche Rahmenbedingungen mitgestaltet“ (ebd., S. 321, Herv. im O.).

In der grafischen Darstellung führt Jütte sieben Aspekte auf für die „Umwelt-bezogene Dimension“ (ebd., S. 322). Dies werden als „Lokale Konkurrenzstrukturen“ (ebd.), „Finanzierungsregelungen“ (ebd.), „Weiterbildungsbedarfe“ (ebd.), „Politische Rahmenbedingungen“ (ebd.), „Kooperationsmöglichkeiten“ (ebd.), „Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteure“ (ebd.) und als Aspekt der „Lokale[n] politische Kultur“ (ebd.) bezeichnet. Die textförmige Aufzählung von Prägungen des „Interaktionsgefüge[s] vor Ort“ (ebd., S. 321) orientiert sich weitgehend an der grafischen Darstellung, kleinere Anmerkungen zu Abweichungen finden sich in den folgenden Unterkapiteln, in denen die einzelnen Aspekte der „**umweltbezogenen Dimension**“ (ebd., Herv. im O.) nacheinander dargestellt werden.

Akteur*innen der Weiterbildung agieren lokal, eben in einem „**lokale[n] Handlungsrahmen**“ (ebd., S. 142, Herv. im O.). Der Einschluss der Handelnden in die lokale Umwelt, bedingt „Vorteile[] für das berufliche Handeln“ (ebd.). In diesem lokalen Handlungsrahmen sind „die Einrichtungen in vielfältiger Weise aufeinanderbezogen [sic!]“ (ebd., S. 283). Auch wenn Jütte infrage stellt, ob von einem Weiterbildungssystem gesprochen werden kann (vgl. ebd.), sieht er „partiell einen Systemcharakter“ (ebd.) der lokalen Weiterbildung, die sich durch „strukturierte Zusammenhänge, in denen man durchaus wechselseitig aufeinander einwirkt und regelhaft miteinander agiert“ (ebd.) manifestiert. Er unterscheidet hier zwischen einer „institutionelle[n] und [einer, A.K.D.] weiterbildungspolitische[n] Umwelt“ (ebd., S. 321), die er jedoch als „Umwelt-bezogene Dimension“ (ebd., S. 322) zu einer gemeinsamen Dimension in seiner Zusammenstellung der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (ebd., Herv. im O.) zusammenfasst. Bedingt durch die „Ressourcenknappheit“ (ebd., S. 132) in der Weiterbildung, stehen Weiterbildungseinrichtungen in einem „Umweltbezug“ (ebd.). Sie sind „als Organisationen [...] in eine soziale Umwelt eingebettet, mit der sie zugleich intensiv kommunizieren“ (ebd.). Hier findet also eine wechselseitige Einflussnahme statt. Als Akteur*innen sind sie gleichsam „Teil des gesellschaftlichen Lebens vor Ort, das sie mitgestalten“ (ebd., S. 142).

Bezüge zur Umwelt tauchen bei Jütte als „[l]okale Konkurrenzstrukturen“ (Jütte 2002, S. 322), „Finanzierungsregelungen“ (ebd., S. 321), „Weiterbildungsbedarfe“ (ebd., S. 322), die „[p]olitischen Rahmenbedingungen“ (ebd.) sowie „Kooperationsmöglichkeiten“ (ebd.) und „Interaktionsgefüge vor Ort“ (ebd., S. 321) sowie die „Ausdifferenzierung der Akteure“ (ebd.) und die „Anzahl der Träger“

(ebd.) auf, sowie Aspekte „der lokalen politischen Kultur“ (ebd.). Diese Teildimensionen der umweltbezogenen Dimension werden im Folgenden anhand der Ergebnisse aus der Studie von Wolfgang Jütte dargestellt.

Lokale Konkurrenzstrukturen als umweltbezogene Dimension

Als ein Element „externe[r] Bedingungsfaktoren“ (Jütte 2002, S. 321) werden „Lokale Konkurrenzstrukturen“ (ebd., S. 322) thematisiert. Diese Strukturen einer lokalen Konkurrenz werden nun als Zusammenhänge zwischen Institutionen vorgestellt.

Wechselseitige Bezüge von Einrichtungen untereinander prägen die lokalen Kooperations- beziehungsweise Konkurrenzstrukturen. Dies kann durch intensive Beziehungen genauso wie durch „Nicht-Beziehungen oder antagonistische Beziehungen“ (ebd., S. 286) geschehen. Zwischen konkurrierenden Akteur*innen bestehen möglicherweise auch „keine oder nur schwache Beziehungen“ (ebd.). Konkurrenz sieht Jütte auch als „relationalen Begriff“ (ebd., S. 66), denn „auch durch Konkurrenz kommt es in der Weiterbildung zur Regelung von Beziehungen“ (ebd.). Aus den bestehenden Relationen der Institutionen konstatiert Jütte bei den Interviewpersonen „vorhandene[] Denkkategorien von **Terrains, Grenzverletzungen und Territorialverteidigungen**“ (ebd., S. 73, Herv. im O.). Anhand dieser Verständnisse schließt er weiter auf ein „Bild der Institutionenlandschaft als ein soziales Arrangement“ (ebd.). Diese lokale Landschaft wird als „Marktaufteilung [...] als Kompetenzaufteilung der Träger verstanden“ (ebd.). Versuche diese jeweilige Aufteilung der Landschaft zu beeinflussen werden als Überschreitung der „tradierten Grenzen des eigenen Terrains“ (ebd.) anderer Institutionen wahrgenommen (vgl. ebd.).

Eine Wahrnehmung von Verbundenheit der Akteur*innen im lokalen Setting kann aber auch zu dem Gefühl „Mitglied eines sozialen Systems und [...] Teil eines größeren Zusammenhangs“ (ebd., S. 134) zu sein führen (vgl. ebd.). Die jeweilige Akteur*innen-Landschaft kann jedoch sehr unterschiedlich aufgefasst werden, so weist Jütte auf „eine Vielfalt von Deutungen der lokalen Weiterbildungslandschaft“ (ebd.) hin. Jütte sieht hier „[e]her [...] das Bild des Nebeneinanders als das des Miteinanders“ (ebd.). Die Wahrnehmung der Akteur*innen untereinander kann jedoch auch als Deutung der Verbundenheit als Konkurrenz resultieren. Konkurrenz ist gleichsam „lokale[s] Strukturmerkmal[]“ (ebd., S. 286) neben dem „System der planvollen Kooperation“ (ebd.). „Lokale Konkurrenzstrukturen“ (ebd., S. 322) sind ein weiterer einwirkender Umweltaspekt in der Auflistung von Bedingungsdimensionen von Kooperation (vgl. ebd.).

Kooperationen und damit auch Interaktionen in der Weiterbildung finden in einer Wettbewerbssituation statt. Jütte bezeichnet dies als „[k]ompetitive Interaktionsorientierung“ (ebd., S. 66). Wettbewerb sieht Jütte „eher [als, A.K.D.] eine anonyme Konkurrenzsituation“ (ebd., S. 69), wohingegen „kompetitive Beziehungen“ (ebd.) im Sinne von Konkurrenz „häufig [...] eine längere Beziehungs-Geschichte“ (ebd.) haben. Es bestehen „Felder und Formen der Konkurrenz“ (ebd., S. 66). Der Bestand einer „**allgemeinen Wettbewerbssituation**“ (ebd., S. 68, Herv. im O.) in der Weiterbildung wird geschildert, wobei dies im „Verständnis von ‚Ko-Existenz‘“ (ebd., S. 68) wahrgenommen wird. Konkurrenz entsteht „als ein Wettstreit um eine gemeinsam verfolgte, knappe Ressource“ (ebd., S. 66). Als solche benennt Jütte „Güter wie Fördermittel, Öffentlichkeit, Teilnehmer oder Einflussbereiche“ (ebd.).

Finanzierungsregelungen als umweltbezogene Dimension

Die Bedingungen der Finanzierung der pädagogischen Angebote sind als ein Aspekt der Umwelt anzuführen. Dies wird von Jütte als „Finanzierungsregelungen“ (Jütte 2002, S. 321) dem Aspekt der Umwelt zugeordnet. Umweltfaktoren wirken auf Einrichtungen ein, so dass diese beständig ihr eigenes Umfeld analysieren im Sinne potentieller Bedarfe (vgl. ebd., S. 137). Die Unberechenbarkeit der äußeren Einflüsse manifestieren sich als „Problemdruck[] der Umwelt“ (ebd.) bei den Akteur*innen, die

innerhalb dieser Fluidität handeln müssen. Beziehungen zwischen Organisationen werden genutzt zur „Bewältigung von Unsicherheit, die aus [...] schwer kontrollierbaren Umweltfaktoren resultiert“ (ebd., S. 136). Jütte führt für die Weiterbildung „die Finanzierungs-Unsicherheit“ (ebd.) neben der „Wettbewerbs-Unsicherheit“ (ebd., S. 137) und der „Akzeptanz-Unsicherheit“ (ebd.) an.

Weiterbildungsbedarfe als umweltbezogene Dimension

„Weiterbildungsbedarfe“ (Jütte 2002, S. 322) führt Jütte als Dimension der Kooperations-Umwelt auf. Ausführlich führt er dies in seiner Erläuterung aus mit der Aufzählung von „dem nachgefragten Weiterbildungsbedarf, der Marktgängigkeit des Angebots, dem Einzugsbereich der Einrichtung“ (ebd., S. 321). Veränderungen in der lokalen Umwelt werden von Weiterbildungseinrichtungen als Bedarfe gedeutet. Als „Teil des alltäglichen Denkhandelns der Akteure“ (ebd., S. 335) ist ein „Bezug nach ‚außen‘ [...], wengleich in unterschiedlicher Ausprägung immer gegeben“ (ebd.). Dies „dient der Erkundung neuen Bedarfs“ (ebd.), neben weiteren Aspekten wie „der strategischen Ressourcensicherung, dem fachlichen Austausch, dem Erlangen von Transparenz, dem Versuch der Gegenmacht, dem Beweis von Solidarität in einem härter werdenden Geschäft und der sozialen Anerkennung“ (ebd.).

Haltung und Reaktion auf Umweltveränderungen differieren, wobei Jütte zwischen Formen der Aktion und Reaktion unterscheidet (vgl. ebd., S. 136.). Aktive Akteur*innen wollen durch Expansion und „Terraingestaltung [...] Formende der lokalen Weiterbildung“ (ebd.) sein. Durch Ergänzung von Kontakten wird auch „die Reichweite der Organisation erweitert“ (ebd., S. 136). Dies wird von Jütte als „**aktive Umweltaneignung**“ (ebd., Herv. im O.) bezeichnet. Eine moderate Haltung kennzeichnet sich hingegen durch eine „**umweltoffene Haltung**“ (ebd., Herv. im O.), die sich eher durch eine Beteiligung an Anpassungen kennzeichnet (vgl. ebd.). Risiken werden hier aus eigenen strukturellen Bedingungen gewagt (vgl. ebd.). Dies hat weniger gestaltenden Charakter. Reaktiv handeln Akteur*innen mit einer „**umweltfeindliche[n] Haltung**“ (ebd., Herv. im O.). Diese halten an Bestehendem fest bis sie reagieren müssen und sind insofern „geprägt durch eine Beharrungstendenz gegenüber Umwelt-Veränderungen“ (ebd.). Netzwerke sieht Jütte unter anderem als „eine organisatorische Antwort auf die Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen“ (ebd., S. 24). Er ergänzt, dass „[d]ie Vernetzung mehrdimensionaler Problemlagen [...] Zusammenarbeit und ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen [erfordert, A.K.D.]“ (ebd.) und „Vernetzung [...] gemeinsamen Planungsprozessen zur Sicherstellung und Abstimmung von Angeboten [dient]“ (ebd.). Im Kontext von Netzwerken wird hier die Relevanz des Einbezugs eines deutungsbedürftigen Weiterbildungsbedarfs für die Akteur*innen in der jeweiligen Umwelt angesprochen.

Politische Rahmenbedingungen als umweltbezogene Dimension

Auf die Relevanz von „[p]olitischen Rahmenbedingungen“ (Jütte 2002, S. 322) weist Jütte mit der Aufnahme dessen unter der Perspektive der Umwelt hin. Dies wird deutlich, wenn er in diesem Zuge von einer „weiterbildungspolitische[n] Umwelt“ (ebd., S. 321) spricht und „gesetzliche[n] Rahmenbedingungen“ (ebd.). Die Bedingungen der Umwelt werden auch von „den bildungspolitischen Entscheidungen, den Verwaltungsregeln von öffentlich geförderten Projekten“ (ebd.) für die lokale Weiterbildung definiert. Diese lokalen Entscheidungen stehen in Abhängigkeit zu darüber hinausgehenden gesetzlichen Regelungen. Diese zeigen sich letztlich in festgeschriebenen Rahmenbedingungen und damit auch in lokalen Interaktionen: „So wird beispielsweise das Interaktionsgefüge vor Ort durch gesetzliche Rahmenbedingungen mitgestaltet“ (ebd.). Der Rahmen für eigenes Handeln ist lokal geprägt oder wird mindestens als solches von den Handelnden interpretiert.

Das jeweils eigene gesellschaftliche Umfeld wird von Akteur*innen der Weiterbildung bewusst beobachtet. Dabei können beispielsweise Neuerungen hinsichtlich politischer Initiativen in den Blick geraten (vgl. ebd., S. 136–137). Akteur*innen bemühen sich „externe Ereignisse vorherzusehen, zu re-

gistrieren und zu verarbeiten" (ebd., S. 136). Gesellschaftliche Entwicklungen und Lagen werden permanent bewertet, um eigenes Handeln anpassen zu können hinsichtlich der „Suche nach neuen Betätigungsfeldern und neuen Standbeinen, als auch Risiken" (ebd., S. 134, vgl. ebd., S. 134).

Lokales Wissen ist konträr zum Expertenwissen zu verstehen (vgl. ebd.). Es entsteht über einen langen Zeitraum hinweg und wirkt als „lokale ‚Binnenperspektive'" (ebd.) auf soziale Verbindungen und Handeln (vgl. ebd.). Es wird abgegrenzt „von der (politischen) Außenperspektive" (ebd.) derjenigen, die keine Kenntnis des „lokalen Erfahrungswissen" (ebd., S. 144) haben. Die Wahrnehmung der (politischen) Rahmenbedingungen erfolgt jedoch als lokale Interpretationen. Zu „einer **lokalen Theorie** der Handlungsträger" (ebd., S. 143, Herv. im O.) „zählen auch bestimmte Kernüberzeugungen der Akteure über den lokalen Handlungsrahmen" (ebd.).

Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort als umweltbezogene Dimension

In seiner grafischen Darstellung der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*" (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) führt Jütte auch „Kooperationsmöglichkeiten" (ebd.) als Aspekt auf. Diese Dimension wird in der Benennung der einzelnen Aspekte der „umweltbezogenen Dimension" (ebd., S. 321, Herv. im O.) im Text nicht benannt, jedoch spricht Jütte an der Stelle von einem „Interaktionsgefüge vor Ort" (ebd.). Es wird benannt, „dass Kooperation mit von den Kooperationsmöglichkeiten abhängt" (ebd., S. 310) in der jeweiligen Umwelt. Dabei spielen beispielsweise die „Dichte der Akteursstrukturen" (ebd.) eine Rolle. Auch die Größe einer Kommune wird als möglicher einwirkender Aspekt von Kooperationsmöglichkeiten angesprochen, wobei ein konkreter Einfluss in der Untersuchung von Jütte nicht bestimmt werden konnte (vgl. ebd.).

Die Kooperationsmöglichkeiten sind im Sinne einer „professionelle[n] Kompetenz" (ebd., S. 318) erst einmal von den Handelnden zu eruieren beziehungsweise zu überblicken, um dann in diesem erkannten Möglichkeitsraum handeln zu können. Jütte präzisiert dies, indem er betont, dass „nicht allein faktisches Wissen (Know-how) sondern auch [...] reflexives Wissen über die Institutionenlandschaft (‚Wie und warum funktioniert sie so?)" (ebd.) von Bedeutung ist. Jütte sieht hier eine „selektive Wahrnehmung der Akteure" (ebd., S. 300) aus der Perspektive einzelner Organisationen und deren Mitarbeitenden (vgl. ebd., S. 318). In den Interviewdaten von Jütte äußern die befragten Weiterbildungsakteur*innen „ein prinzipielles Interesse an Gesamtzusammenhängen" (ebd., S. 318). Eine Wahrnehmung der Handelnden, die den Gesamtzusammenhang berücksichtigt, bringt Jütte in Verbindung mit einer lösungsorientierten Weise der Betrachtung, die professionelle Argumente vorrangig berücksichtigt und weniger die institutionellen Begründungen (vgl. ebd.). Eine Erweiterung aus der eigenen Akteur*innenperspektive heraus auf die Perspektive auf eine „pädagogische Landschaft" (ebd.) kann durch die Teilnahme an interorganisationalem Austausch entstehen. Dies kann auch Potentiale für die Förderung professioneller Entwicklungsmöglichkeiten schaffen (vgl. ebd., S. 337). Ein „Austausch mit Kollegen dient dazu, die Vereinzelung aufzuheben" (ebd.). Jütte nennt hier als Beispiel eine „vernetzte Organisationsform der Arbeitskreise" (ebd., S. 318). Dies wird damit begründet, dass diese „sozialisierend" (ebd., S. 319) wirken und Lernerfahrungen bieten (vgl. ebd., S. 345).

Die Fähigkeit einer Wahrnehmung der lokalen Kooperationsmöglichkeiten durch die Akteur*innen bringt Jütte darüber hinaus in Verbindung mit „eine[r] starke[n] beruflich-professionelle[n] Verankerung" (ebd., S. 319) der Handelnden, da diese erst „[d]as Distanzieren von der [jeweils eigenen, A.K.D.] Träger-Bezogenheit" (ebd., S. 318–319) ermöglicht.

Anzahl und Ausdifferenzierung der Akteure als umweltbezogene Dimension

Die „Ausdifferenzierung der Akteure“ (Jütte 2002, S. 321) und die „Anzahl der Träger“ (ebd.) benennt Jütte als Aspekte der Bedingungsdimension Umwelt. Diese Aspekte werden hier gemeinsam thematisiert³². Die Bedeutung, die aus einer gewissen Anzahl von Akteur*innen beziehungsweise Träger*innen entsteht, wird jedoch nicht explizit beschrieben. Jedoch wird vage auf einen Einfluss einer „Anzahl der Träger“ (ebd., S. 321) hingewiesen, ohne dies zu spezifizieren. Wohl thematisiert er die Frage der Ausdifferenzierung der lokalen Akteur*innen: „Zu der steigenden Umweltkomplexität der Einrichtungen trägt die wachsende Anzahl und Pluralität der Akteure bei“ (ebd., S. 164).

Akteur*innen beschreiben ihre Umwelt und sich selbst durch Ausdrücke mit „lokale[r] Betonung“ (ebd., S. 137). Der eigene Umweltbezug wird durch „Besonderheiten lokaler Akteurskonstellationen“ (ebd.) erklärt. Die Benennung der eigenen Verhaftetheit in der lokalen Umwelt erfolgt auch durch Interpretation von Modi der Zusammenarbeit als ein spezifisches „lokales Spezifikum“ (ebd.), welches von Modi an anderen Orten abgegrenzt wird (vgl. ebd.). Die Relevanz der Größe eines lokalen Handlungsraums wird von Jütte kontrovers thematisiert. In der von ihm betrachteten Kommune Nordstadt wurde von den Befragten „[d]ie Überschaubarkeit [...] mit der Unmittelbarkeit der Kommunikation in Verbindung gesetzt“ (ebd., S. 138). So ist zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit erneut aufeinander zu treffen „[d]urch die kleinräumigen Strukturen erhöht“ (ebd.).

Die „Anzahl [und, A.K.D.] [...] Ausdifferenzierung der Akteure“ (ebd., S. 322), unterscheidet sich hinsichtlich verschiedener „Dichte[n] der Akteursstrukturen“ (ebd., S. 310). In der Darstellung der Ergebnisse seiner Netzwerkforschung weist Jütte auch auf die Relevanz der Dichte eines Netzes hin (vgl. ebd., S. 265). Die Bedeutung einer Dichte von Beziehungen „sagt zunächst etwas über die Verbundenheit und die Häufigkeit wechselseitiger Kontakte zwischen den Akteuren aus. Sie gibt einen Hinweis auf die Intensität der interorganisationalen Kommunikationsstruktur und des Wissensaustausches zwischen den Akteuren als eine wichtige Voraussetzung [sic!] für Kooperation“ (ebd.).

Die Leistung der eigenen Organisation wird mit denen anderer Organisation verglichen (vgl. ebd., S. 143), um „Unterschiede zu anderen Einrichtungen festzustellen und Verbesserungspotenziale für die eigene Organisation zu ermitteln“ (ebd.). Bei der vergleichenden Betrachtung werden Konkurrent*innen in den Blick genommen (vgl. ebd., S. 143–144). Informationen für Vergleiche stammen von „direkten Kontakten zwischen Akteuren“ (ebd., S. 144) und aus „Sekundärquellen, wie [der, A.K.D.] Auswertung von öffentlich zugänglichen Programmen, Presseveröffentlichungen und Informationen über Dritte (Teilnehmer, Dozenten)“ (ebd.). Den Akteur*innen ist die Sichtbarkeit ihrer „eigene[n] Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 102) wichtig. Dies wird bei Jütte als „soziale[] Anerkennung“ (ebd.) benannt und wird bemessen an einem „hohen Bekanntheitsgrad und eine[r] sichtbare[n] Präsentation [...] [von, A.K.D.] Leistungen und ihrer Bedeutung für die lokale Weiterbildung“ (ebd.). Jütte nennt dies „**Visibilität**“ (ebd., Herv. im O.). Akteur*innen orientieren sich auch an Erwartungen, die an sie herangetragen werden (vgl. ebd., S. 101–102). Akteur*innen berücksichtigen bei ihrem Handeln auch potentielle Folgen, die durch das Erfüllen oder Nicht-Erfüllen von Erwartungen entstehen könnten. Reputation als „generalisierte[] Form“ (ebd., S. 102) der „soziale[n] Anerkennung der eigenen Leistung“ (ebd.) eines Akteurs oder einer Akteurin wird von einzelnen Akteur*innen – auch im lokalen Setting – angestrebt.

Lokale politische Kultur als umweltbezogene Dimension

Als weiterer Aspekt der externen Bedingungen, die auf kooperatives Handeln wirken, wird „der lokalen politischen Kultur“ (Jütte 2002, S. 321) Bedeutung beigemessen. Akzeptanz durch Andere, insbesondere auch durch „Politik“ (ebd., S. 103) wird von den Akteur*innen angestrebt. Legitimation kann

³² In der grafischen Darstellung der „Umwelt-bezogene[n] Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) werden diese Aspekte auch zusammengestellt und mit einem Schrägstrich als zusammengehörig gekennzeichnet (vgl. ebd.).

über Effizienz argumentiert werden oder über „die Erfüllung des gesellschaftlichen und ordnungspolitischen ‚Auftrags‘“ (ebd.).

Die Präsenz eines Akteurs oder einer Akteurin der Weiterbildung in der Öffentlichkeit ist bedeutungsvoll (vgl. ebd., S. 100). Anerkennung von Leistungsfähigkeit eines Akteurs oder einer Akteurin in der Öffentlichkeit oder durch andere Akteur*innen öffnet Möglichkeiten für Kooperationen für die mit Prestige in Verbindung gebrachten Akteur*innen. „Die Durchsetzung und Vertretung der eigenen Interessen“ (ebd., S. 101) wird entsprechend von den Institutionen auch mittels einer „Imagesteigerung“ (ebd.) angestrebt.

Jütte beschreibt „[d]ie lokal-öffentliche Arena [...] als soziale[n] Raum [...], in dem man gemeinsam mit den begrenzten Ressourcen haushalten muss“ (ebd., S. 304–305), es bestehen „lokale Gestaltungs- und Finanzierungsspielräume“ (ebd., S. 305). Die jeweilige Ausgestaltung dieser Spielräume variiert je nach Arena, in der sich die Akteur*innen bewegen. Für Jütte stehen im lokalen System verschiedene Arenen nebeneinander, die mit verschiedenen Zielsetzungen und Interessenlagen und von verschiedenen Akteur*innen bespielt werden (vgl. ebd., S. 304–305). Die „lokale Kooperationskultur“ (ebd., S. 304) zeigt sich als „Interaktionsformen“ (ebd.), die sich unter den einzelnen Arenen voneinander unterscheiden. Kontakte zwischen Einrichtungen sind anderen ebenfalls bekannt. Dieses „Wissen um die Beziehungen anderer“ (ebd., S. 134) hinsichtlich dessen „wie intensiv andere Einrichtungen miteinander in Kontakt stehen“ (ebd.) wird von Jütte als „**Beziehungs-Wissen**“ (ebd., Herv. im O.) benannt. Dieses Wissen um Kontakte anderer ist insbesondere für Interesse bei Aufnahme von Kooperationsbeziehungen, denn „die organisatorischen Besonderheiten und die Vielschichtigkeit des anderen [sic!]“ (ebd.) kann für Kooperationsentscheidungen bedeutsam sein (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel wurden die Bestandteile der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) vorgestellt, die für die Betrachtung von Zusammenarbeit in studienintegrierten Praktika in dieser Studie herangezogen werden. Bevor die einzelnen Dimensionen der Geflechte des kooperativen Handelns hinsichtlich der Ergebnisse für Praktika vorgestellt werden, werden deren Bestandteile auch für die Erhebung und Auswertung der Forschungsdaten genutzt. Dies wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

5 Inhaltlich strukturierende Analyse von episodischen Interviews zur Zusammenarbeit in Praktika – zum Forschungsdesign

In dieser Studie werden durch episodische Interviews Stimmen von drei Akteur*innen-Gruppen studienintegrierter Praktika erhoben. Die so gewonnenen Daten werden mithilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unter Grundlegung der Aspekte, die Wolfgang Jütte als Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns versteht, ausgewertet. Die Interviews wurden mit Akteur*innen geführt, die in Praktika von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge am Koblenzer Standort der Universität Koblenz-Landau verbunden sind. Das Forschungsdesign dieser Studie wird im Folgenden vorgestellt, ausgehend von der verfolgten Forschungsfrage. Der Ablauf der Erhebung der Interviewdaten sowie der Transkription und Auswertung der Daten werden weiterhin vorgestellt, um schließlich eine kritische Einschätzung der Vorgehensweise dieser Studie in Abgrenzung zu Gütekriterien qualitativer Forschung vorzunehmen.

Die Fragestellung dieser Fallstudie richtet sich auf kooperative Aspekte, die bezogen auf Praktika in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen an einer Universität von den drei Akteur*innen-Gruppen der Studierenden, Lehrenden und Praxis-Vertreter*innen in episodischen Interviews berichtet werden. Die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen den genannten Akteur*innen-Gruppen hinsichtlich der Praktika des universitären Studiums aussieht, wird anhand von fünf Dimensionen kooperativen Handelns in dieser Arbeit betrachtet. Diese beziehen sich auf die „Institutionen-bezogene Dimension“ (Jütte 2002, S. 322), die „Umwelt-bezogene Dimension“ (ebd.), die „Personen-bezogene Dimension“ (ebd.), die „Aufgaben-bezogene Dimension“ (ebd.) und die „Interaktions-bezogene Dimension“ (ebd.). Wolfgang Jütte hat diese für das kooperative Handeln im Feld der Weiterbildung in einer Studie herausgearbeitet. Die fünf Dimensionen wurden sowohl für die Konzeption der episodischen Interviews dieser Studie, wie auch für die inhaltsanalytische Auswertung zugrunde gelegt.

Die Fragestellung dient hier als „Tür zum untersuchten Forschungsfeld“ (Flick 2017, S. 140) und wird beantwortbar durch die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Interview-Datenmaterial aus der subjektiven Sicht von Studierenden, Praxisanleiter*innen und universitären Lehrenden.

Es handelt sich um eine qualitative Fallstudie, da alle Interviewpartner*innen in Bezug stehen zu den beiden Studiengängen des Bachelor-Studiengangs Pädagogik und des Master-Studiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau³³ am Standort Koblenz. Entsprechend zeigen die Ergebnisse zum Teil auch Spezifika der beiden Studiengänge und deren Praktikumsabläufen auf.

Die Einheit Fall kann sich „auf individuelle Personen und ihre Lebens-, Erziehungs- oder Bildungsgeschichte“ (Fatke 2013, S. 164), „auf Gruppen [...] und sogar auf noch größere und letztlich auch abstrakte Einheiten, wie z. B. eine Bildungsinstitution, einen Lehrplan oder gar eine Erziehungstheorie“ (ebd., S. 164–165) beziehen. Der in dieser Studie betrachtete Fall der pädagogischen Praktika muss als Besonderes im Sinne einer Fallstudie mit dem Allgemeinen in Bezug gesetzt werden (vgl. ebd., S. 164). Fatke betont hierbei, dass es für das Verständnis von Fallstudien von Bedeutung ist zu überlegen, „wie allgemeine theoretische Aussagen aus Besonderheiten herausgearbeitet werden können“ (ebd.). Entsprechend werden die Aussagen zu Praktika anhand der geführten Interviews im Fazit dieser Arbeit auch in die allgemeinen Erkenntnisse zu Zusammenarbeit bezogen auf Praktika eingeordnet, um anhand der Besonderheiten des Falles auch zu allgemeinen Erkenntnissen beizutragen. In dieser Studie dient die Betrachtung des Falles also „der exemplarischen Illustration [...]“. Damit ist zugleich gesagt, dass an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines

³³ Der Koblenzer Standort der Universität Koblenz-Landau wurde mit Beginn des Jahres 2023 zur Universität Koblenz. Während des Erhebungszeitraums hatte jedoch die hier angegebene Bezeichnung der Universität in Koblenz als einer von zwei Campus-Standorten Bestand.

Wahrnehmungsgrundes beteiligt ist, wie ein Ausschnitt erst im Ganzen seine Bedeutung erlangt“ (ebd., S. 165). Als „wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Fallstudien für allgemeine Erkenntnisse“ (ebd., S. 166) beschreibt Fatke es, das Bekannte „zu erweitern, gegebenenfalls zu korrigieren“ (ebd.) und auch „in der Funktion der Theoriebildung“ (ebd.), welches durch die „größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls“ (ebd.) bedingt ist.

Fallstudien werden auch als Brücke für das Verständnis „zwischen den Wissens- und Diskursformen ‚Pädagogik‘ einerseits und ‚Erziehungswissenschaft‘ andererseits“ (ebd., S. 168) beschrieben, da mit ihnen „sowohl dem Charakter der pragmatischen Wissenschaft Pädagogik als auch dem der erfahrungswissenschaftlich begründeten Erziehungswissenschaft Rechnung getragen würde, weil sowohl Genauigkeit und Gültigkeit als auch Praxisrelevanz hergestellt würden“ (ebd.). Für Erkenntnisse zu Fällen ist der Blick auf Situationen von besonderer Bedeutung, denn in Situationen realisieren sich Zusammenarbeit in Praktika, die für den hier in den Blick genommenen Fall der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge der Universität in Koblenz von Bedeutung sind. Die subjektive Beschreibung von Situationen wurde mit dem episodischen Interview für die Erhebung der Daten zu Zusammenarbeit in Praktika zugrunde gelegt. Die von den Interviewpartner*innen beschriebenen Situationen können dem Anspruch einer neutralen Situationsbeschreibung insofern nicht entsprechen, da es sich um die Schilderung einer interpretierten Wirklichkeit der erzählenden Person handelt (vgl. Günther 1983, S. 214).

Durch die Basis der Erhebung und Auswertung der Interviewdaten auf einer netzwerkanalytischen Theorie zu „*Bedingungsgeflechten kooperativen Handelns*“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) von Wolfgang Jütte werden Aspekte der Zusammenarbeit bestimmbar, die für die Interviewführung und die Auswertung der transkribierten Interviewdaten zugrunde gelegt werden. Diese Theorie, die auf einer Netzwerkanalyse aufbaut, schafft die theoretische Brücke, um „beide Aspekte des Lernens – individuelle Kognition und sozialer Kontext – zu verbinden“ (Gruber/Hirschmann/Rehrl 2018, S. 1341). Mit der auf Kooperation und Zusammenarbeit abzielenden theoretischen Grundlage von Jütte werden die miteinander verflochtenen Aspekte einer Zusammenarbeit für Praktika in dieser Studie fokussiert. Dies ist insofern auch für das Lehr-Lernformat Praktikum geeignet, als der Blick auf Zusammenarbeit es zulässt auch kooperative lernermöglichende Aspekte in den Blick zu nehmen. Ähnlich wird beispielsweise für den Bereich der Schulentwicklung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auch auf durch Austauschprozesse entstehendes Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen in Netzwerken geschaut (vgl. Berkemeyer/Järvinen/Otto/Bos 2011, S. 231).

5.1 Praktika in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen der Universität in Koblenz als Fall der Studie

Als Fall dieser Fallstudie werden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen an der Universität Koblenz-Landau am Standort Koblenz³⁴ in den Blick genommen. Diese Studie fokussiert dabei auf die Praktika, die in diese Studiengänge eingebunden sind. In Koblenz wird ein Bachelorstudiengang mit dem Titel „Pädagogik“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 1) und ein Masterstudiengang mit der Bezeichnung „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“ (Universität Koblenz-Landau 2022^a) angeboten. Der Datenreport Erziehungswissenschaft beziffert für das „Wintersemester 2018/19 [...] an insgesamt 64 Universitäten und

³⁴ Der Koblenzer Standort der Universität Koblenz-Landau wurde ab 1. Januar 2023 eigenständig als Universität Koblenz. Als Besonderheit ist die Universität Koblenz-Landau in einem Transformationsprozess, der die beiden universitären Standorte voneinander entflechten soll. Zum 1. Januar 2023 entstand die Universität Koblenz und der Standort Landau wurde mit der Technischen Universität Kaiserslautern verbunden (vgl. Universität Koblenz-Landau 2022^b).

Pädagogischen Hochschulen in Deutschland 194 Bachelor und Masterstudiengänge, die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden“ (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 22). Diese teilen sich auf in Bachelor- und Masterstudiengänge sowie werden in „Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen“ (ebd.) angeboten. Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner benennen im Datenreport 2020 (zum oben genannten Erhebungsstand) weiterhin „86 Bachelor und 108 Masterstudiengänge“ (ebd.), deren Angebot an den „einzelnen Hochschulstandorte [...] jedoch weiterhin sowohl strukturell als auch inhaltlich sowie bezogen auf den Umfang einzelner Studienelemente auf sehr unterschiedliche Weise“ (ebd., S. 21) gestaltet sind. In Koblenz wird sowohl ein erziehungswissenschaftlicher Bachelor- als auch ein Masterstudiengang angeboten³⁵, die als Ein-Fach-Studiengänge konzipiert sind (vgl. Universität Koblenz-Landau 2021; Universität Koblenz-Landau 2022³).

Die in dieser Studie für den Studienstandort Koblenz beschriebenen Aspekte von Praktika sind nicht ohne weiteres übertragbar. Reinhard Fatke weist darauf hin, dass für eine „Fallstudie, die auf wissenschaftliche Erkenntnis zielt [...], dass das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden muss, um den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 2013, S. 165, Herv. im O.). Durch die Betrachtung der kooperativen Aspekte von Praktika in dieser Studie – anhand von Interviewaussagen – können relevante Aspekte herausgearbeitet werden, die Erkenntnisse für das Verständnis von Zusammenarbeit in Praktika liefern können.

Der Bachelorstudiengang in Koblenz ist ein grundständiger Studiengang, der zwei Schwerpunkt-Module enthält, die die Studierenden frei kombinieren können aus vier angebotenen „Schwerpunkt-Bereich[en] zur Profilbildung“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 15): „Bildung, Beratung und Management im Kontext der Erwachsenenpädagogik“ (ebd.), „Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Kinder, Jugendliche und Familien“ (ebd., S. 16), „Migration und Heterogenität im Kontext der Pädagogik“ (ebd., S. 17) und „Nicht-ausschließende Pädagogik – Inklusion“ (ebd., S. 18). Der Masterstudiengang ist in Koblenz mit einer generalisierter Studienfachbezeichnung (vgl. Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 28) gekennzeichnet als Studiengang der „Erziehungswissenschaft“ (Universität Koblenz-Landau 2022³), wobei die disziplinäre Benennung im Singular gewählt wird³⁶.

Der erziehungswissenschaftliche Koblenzer Master-Studiengang trägt mit seinem Zusatz der „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“ (Universität Koblenz-Landau 2022³) einen Titel, der „einen generalisierten Begriff mit einer spezifischen Schwerpunktsetzung verbinde[t]“ (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 28), dies wird im Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 den „Studiengänge[n] mit spezialisierten Studienfachbezeichnungen“ (ebd.) zugerechnet.

Als einen vierten „Bereich von Studieninhalten“ führen Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner in ihrem Text im Datenreport Erziehungswissenschaft Praktika an (vgl. 2020, S. 31). Sie sehen dies begründet darin, dass diese „im Zuge der Bologna Reform zur Sicherung der »Employability« von Studierenden auch in nicht zwangsläufig auf unmittelbare Verwertbarkeit ausgelegten universitären Studiengängen beitragen“ (ebd.) sollen. Sie verweisen auch auf den historischen Verlauf dieser Entwicklung für die Erziehungswissenschaft, in dem sie betonen, dass dies „in Anbetracht der steigenden

³⁵ Von 56 Orten, die Bachelor- und 62 Standorten, die Masterstudiengänge im Portfolio haben, bieten 54 Standorte gleichzeitig Bachelor- und Masterstudiengänge an, an zehn Standorten wird nur eines der beiden Studiengangsformate angeboten (vgl. Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 22–23).

³⁶ Der Studiengang ist im Singular als Erziehungswissenschaft formuliert. Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner weisen auf einige Studienstandorte hin, die die disziplinäre Bezeichnung auch im Plural verwenden (vgl. 2020, S. 26). Darüber hinaus werden auch andere Bezeichnungen für erziehungswissenschaftliche Studiengänge genutzt, sie führen weitere Bezeichnungen an, die in deutschsprachigen Studienangeboten genutzt werden, wie „>>Bildungswissenschaft(en)<<“ (ebd.), „>>Educational Science<<“ (ebd.) und „>>Pädagogik<<“ (ebd.).

Studierendenzahlen auch vor der Bologna-Reform immer wieder diskutiert [wurde, A.K.D.] und schlug sich schon in der Rahmenordnung für die Diplomstudiengänge in Form einer Forderung nach breiteren Berufspraktika nieder“ (ebd.). Sie verweisen darauf, dass im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „für Bachelorstudiengänge Praktika im Umfang von 30 LP und auf der Masterebene im Umfang von 14 LP empfohlen“ (ebd.) werden. Diese Leistungspunktzahlen beziehen auch rahmende Veranstaltungen ein sowie die Erstellung von Berichten zu Praktika (vgl. ebd.). In Koblenz sind im Bachelorstudiengang³⁷ zwei Module verankert, die Praktika enthalten. Beide Module sind mit je 17 Leistungspunkten vorgesehen, also zusammengezählt 34 Leistungspunkte für praktikumsbezogene Studienzeiten. Das Modul im Master mit Praktikumsanteil hat einen Umfang von 14 Leistungspunkten. Dies deckt sich mit den Empfehlungen des Kerncurriculums im Masterstudiengang beziehungsweise übererfüllt die Forderungen für Praktikumsanteile im Bachelorstudiengang.

Eine spezifische Praktikumsordnung für die beiden Studiengänge besteht nicht, die Regelungen zu Praktika sind in der Prüfungsordnung sowie im Modulhandbuch festgehalten.

Im Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz zu „Qualitätsstandards für Praktika“ berichten Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht darüber, dass „in einzelnen Hochschulen [...] verpflichtende, hochschuleinheitliche Regelungen und Standards für alle Fachkulturen und Fächer“ (Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 38) für Praktika der jeweiligen Hochschule bestehen. Die Universität Koblenz-Landau verfügt nicht über eine solche universitätsweite Regelung zu Bedingungen oder Standards. Schubarth, Speck und Ulbricht weisen darauf hin, dass beispielsweise „die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes“ jeweils eigene „hochschuleinheitlichen Regelungen und Standards in Form einer Praktikumsordnung“ (ebd.) festgelegt haben sowie die Universität Potsdam Qualitätsstandards für Praktika festgesetzt hat (vgl. ebd.).

Die beiden Feldexplorationen im Bachelorstudiengang werden mit dem qualifizierenden Ziel verbunden des „Ausbau[s] der Reflexionsfähigkeit persönlicher Wahrnehmungsmuster im Kontext beruflich-pädagogischer Handlungssituationen, durch das Erkunden einer literaturbasierten Fragestellung“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12).

Im Bachelorstudiengang ist zu Beginn des Studiums – laut Studienverlaufsplan bis zum dritten Semester – ein Praktikum von 330 Stunden vorgesehen (vgl. ebd., S. 8 und 12). Dieses Praktikum ist in ein Modul eingebunden mit dem Titel „**Pädagogische Feldexploration und -reflexion** (mit Praktikum)“ (ebd., S. 12, Herv. im O.), welches mit 17 Leistungspunkten³⁸ verbunden ist (vgl. ebd.). 11 Leistungspunkte entfallen dabei auf die Praktikumszeit, die als „Feldexploration II (Praktikumsanteil)“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12) im Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs benannt ist³⁹ und als „längere praktische Phase [...] in einer Institution realisiert“ (ebd.) wird. Die Praktikumszeit „bzw. [die, A.K.D.] vertiefende Felderkundung [findet, A.K.D.] bei einer pädagogisch tätigen Einrichtung (i. d. R. in der vorlesungsfreien Zeit; je nach Möglichkeit der kooperierenden Institution auch

³⁷ Der Bachelor-Studiengangs Pädagogik hat in Koblenz einen Gesamtumfang von 180 Leistungspunkten (vgl. Universität Koblenz-Landau 2021), der Master-Studiengang Erziehungswissenschaft ist im gesamten mit 120 Leistungspunkten kreditiert (vgl. Universität Koblenz-Landau 2022^a).

³⁸ Die benannten Leistungspunkte entsprechend dem Europäischen System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) (European Commission 2022).

³⁹ Eine erste Feldexploration innerhalb dieses Moduls wird im Modulhandbuch in der Form einer „Plenarveranstaltung mit Gästen aus verschiedenen pädagogischen Berufs- bzw. Handlungsfeldern“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12) beschrieben, in der „sich zu Beginn des Studiums ausgewählte Praxisfelder bzw. Institutionen vor[stellen] bzw. werden [diese, A.K.D.] fragend erkundet – auch um das folgende Praktikum vorzubereiten“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12). Dies soll dazu dienen „das folgende Praktikum vorzubereiten“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12) sowie „Impulse für die weitere theoretische, methodische und persönliche Reflexions- und Entwicklungsarbeit“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12) setzen.

zeitlich aufgeteilt)" (ebd.) statt⁴⁰. Das Modulhandbuch weist aus, dass die Erfahrungen aus dem Praktikum „anschließend [...] strukturiert ausgewertet und präsentiert [werden, A.K.D.] – auch im Sinne von weiterführenden Fragestellungen für das Studium" (ebd.). Dem Modul ist als Prüfungsform der Praktikumsbericht zugeordnet (ebd.).

Als weiteres Praktikum wird im Modul „**Integriertes Praxisprojekt** (mit Praktikum)" (ebd., S. 19, Herv. im O.) des Bachelorstudiengangs Pädagogik in Koblenz ist die „Realisation der Projektarbeit im Rahmen eines Projektpraktikums" (ebd.) vorgesehen. Hier wird auch auf den „exemplarischen Erwerb grundlegender Fähigkeiten zu auftragsbezogener Planung, Durchführung und Präsentation von Arbeitsvorhaben, zu arbeitsteiliger und kooperativer Organisation professioneller Arbeitsprozesse sowie zu Reflexion und Transfer von exemplarischen Erfahrungen" (ebd.) hingewiesen. Die Bedeutsamkeit der „arbeitsteilige[n] und kooperative[n] Organisation professioneller Arbeitsprozesse sowie zu Reflexion und Transfer von exemplarischen Erfahrungen" (ebd.) ist im Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs ausgewiesen. Als Prüfungsform des Moduls ist ein Projektbericht vorgesehen (vgl. ebd.).

Im Masterstudiengang „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen" (Universität Koblenz-Landau 2022^a) findet sich ebenfalls ein Modul, in welchem projektförmiges Arbeiten im Fokus steht. Dies ist im Masterstudiengang eingebunden in ein Modul mit dem Titel „Integratives Forschungs- oder Entwicklungsprojekt" (ebd., S. 15), wobei hier eine „Forschungs- oder Entwicklungsaufgabe aus den Feldern der Bildungsorganisation" im Zentrum stehen soll, in der „alle Arbeitsschritte einer projektförmigen Auftragsbearbeitung geplant, vorbereitet, realisiert, ausgewertet und präsentiert" (ebd.) werden sollen. Für diese Projektstätigkeit liegt ebenfalls ein Projektpraktikumsvertrag als Vorlage vor (vgl. Universität Koblenz-Landau 2022^d).

Die Modulverantwortung für alle genannten Module in Bachelor- und Masterstudiengang ist der Koordinierungsstelle Universität–Praxis am Campus in Koblenz zugeordnet (vgl. Universität Koblenz-Landau 2021; Universität Koblenz-Landau 2022^a).

5.2 Sampling und Zugang zu den Interviewpartner*innen der drei Akteur*innen-Gruppen

In diesem Kapitel wird die Auswahl der Interviewpartner*innen vorgestellt, sowie der Zugang zu ihnen im Forschungsfeld studienintegrierter erziehungswissenschaftlicher Praktika, die dem Fall der universitären Koblenzer Studiengänge zuzuordnen sind.

Um die Zusammenarbeit, die in und durch studentische Praktika in den beiden erziehungswissenschaftlichen Koblenzer Studiengängen entsteht, erfassen zu können, wurden im Zeitraum von März 2021 bis Februar 2022 insgesamt 27 leitfadengestützte episodische Interviews geführt. Die Interviews wurden mit Interviewpartner*innen aus drei Akteur*innen-Gruppen studentischer Praktika geführt. Es wurden zwölf Studierende interviewt, die zum Zeitpunkt des Interviews aktuelle oder ehemalige Studierende des Bachelorstudiengangs und des Masterstudiengangs waren. Zum Teil hatten die Studierenden auch beide erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Koblenzer Universität durchlaufen. Alle Studierenden hatten bereits mindestens ein verpflichtendes oder freiwilliges Praktikum oder Projektpraktikum innerhalb der beiden Studiengänge absolviert. Weiterhin wurden neun

⁴⁰ Ein Einblick in einer „pädagogisch tätigen Einrichtung" (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12) kann in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen möglich sein. Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner weisen im Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 darauf hin, dass die Standorte der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge durch eine Vielfalt an „Schwerpunktsetzungen und Kombinationsmöglichkeiten" (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 38) gekennzeichnet sind. Dies verbinden sie mit der Schlussfolgerung einer „Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die sich in einem breiten Spektrum differenter Handlungsfelder zeigt" (Grunert/Ludwig/Hüfner 2020, S. 38). Die Formulierung im Modulhandbuch der Universität Koblenz für den Bachelorstudiengang „Pädagogik" (Universität Koblenz-Landau 2021) lässt Raum für diese Spannweite möglicher Handlungsfelder, in denen sich Praktika – auch in diesem erziehungswissenschaftlichen Studiengang – realisieren können.

Vertreter*innen von Praxiseinrichtungen, in denen bereits Studierende der in den Blick genommenen Studiengänge Praktika absolviert hatten, in die Erhebung einbezogen. Darüber hinaus wurden sechs Interviews mit Lehrenden des Universitätsstandorts Koblenz geführt, die klassische oder projektförmige Praktika in den Studiengängen bereits begleitet haben durch Angebote von Lehrveranstaltungen in den drei in Frage kommenden Modulen der beiden Studiengänge. Dabei wurden Lehrende ausgewählt, die dies bereits seit vielen Jahren übernehmen und Lehrende für die diese Tätigkeit erst seit einer kurzen Zeitspanne zu ihren Lehrverpflichtungen gehört. Lehrende waren darüber hinaus zum Teil auch in beratenden Funktionen mit Praktika befasst.

Es handelt sich hierbei um eine gezielte Auswahl. Vor der Erhebung wurde festgelegt, „dass spezifische Gruppen befragt werden sollen“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 450). Dies wurde aufgrund der Fragestellung der Studie entschieden, die beinhaltet, dass auf die Betrachtung von verschiedenen Sichtweisen auf Zusammenarbeit in Praktika abzielt.

Die Interviewpartner*innen wurden auf verschiedenen Wegen generiert, wobei die Autorin dieser Studie auch auf die Möglichkeit der Bekanntschaft geeigneter Interviewpartner*innen aus ihrer eigenen Tätigkeit als Modulbeauftragte der Praktikumsmodule in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zurückgriff. Weiterhin meldeten sich auch einige Interviewpartner*innen selbst auf einen Aufruf zur Suche nach Interviewpartner*innen dieser drei Akteur*innen-Gruppen. Zum Teil sprach sich die Suche nach Interviewpartner*innen unter Studierenden und universitären Lehrenden – als Kolleg*innen der Autorin – herum und das Angebot für ein Interview wurde von diesen aktiv geäußert. Bei den Praxisanleiter*innen wurden gezielt Institutionen oder Personen für ein Interview angefragt, bei denen in den vergangenen Jahren Studierende der beiden Studiengänge ein Praktikum oder Projektpraktikum absolviert hatten. Die Praxisanleiter*innen kommen alle aus Institutionen, die in regionaler Nähe zum Universitätsstandort in Koblenz zu finden sind.

Zugänge zum Feld ergaben sich für die Autorin aufgrund ihrer beruflichen Einbindung in die beiden Studiengänge sowie durch aufgebaute Kontakte zu universitären Lehrenden und Praxisanleiter*innen. Die Kontaktaufnahme zu Studierenden erfolgte weitgehend durch persönliche Anfragen bei Studierenden zu einer Bereitschaft, wobei die Abgrenzung zur Rolle als universitäre Mitarbeiterin sowie die Freiwilligkeit der Interviewbereitschaft betont wurde. Die Rollendiffusion als Forschende und universitäre Mitarbeitende wurde bei den Interviewanfragen bedacht, konnte aber nicht gänzlich negiert werden. Entsprechend kann nicht ausgeschlossen werden, dass die in den Interviews wahrgenommene Rolle der Interviewerin für Studierende weiterhin in der Rolle als Lehrende gesehen wurde, für universitäre Lehrende in der Rolle als Kollegin und für externe Praxiskontakte in der Rolle als Kooperationspartnerin. Die Zuweisung bestimmter Rollen und Positionen durch die Interviewpartner*innen beeinflusst die Art der Informationen, zu denen Forschende Zugang erhalten (vgl. Flick 2017, S. 143). Eine Positionierung „als <Neutrum> im Feld und im Kontakt mit den (zu befragenden oder zu beobachtenden) Subjekten“ (ebd.) war für die Forschende in diesem Falle entsprechend schwierig, wobei Uwe Flick darauf hinweist, dass ohnehin für qualitative Forschung der Person des Forschenden „eine besondere Bedeutung“ (ebd.) zukommt, denn deren „kommunikativen Fähigkeiten [werden, A.K.D.] zum zentralen <Instrument> der Erhebung und Erkenntnis“ (ebd.).

Die Auswahl der Interviewpartner*innen wurde zunächst aufgrund der drei als wesentlich verstandenen Akteur*innen-Gruppen festgelegt. Diese Einschätzung folgte dem Auftauchen von Studierenden, Lehrenden und Personen der Praktikumsstellen als relevante Akteur*innen-Gruppen für Praktika an verschiedenen Stellen in Literatur und Studien zu Praktika (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 3–4; Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 10). Auch der Praktikumsvertrag – und wortgleich auch der Projektpraktikumsvertrag (vgl. Universität Koblenz-Landau 2022^d) – für die beiden erziehungswissenschaftlichen universitären Studiengänge in Koblenz weist drei Vertragsparteien aus (vgl. Universität Koblenz-Landau 2022^e). Der Vertrag wird geschlossen „zwischen 1. der/dem Studierenden [...] und 2.

der Praktikumsseinrichtung [...] sowie 3. der Universität Koblenz-Landau, vertreten durch den Präsidenten, vertreten durch den Fachbereich 1: Bildungswissenschaften, vertreten durch die/den praxisanleitende/n Dozentin/Dozenten“ (ebd.). Alle drei Vertragsparteien werden in der Studie exemplarisch einbezogen.

Aus diesen drei Gruppen wurden für die Samplebildung für die Interviewführung verschiedene Personen befragt, die über eine Anzahl von Praktika berichten konnten. Dabei konnten Studierende über ein bis vier Praktika sprechen. Wenn die Studierenden mehrere Praktika absolviert hatten, wurden alle von den Studierenden benannten Praktika auch im Interview besprochen, zum Teil entschieden sich die Studierenden jedoch im Gespräch auf den Fokus auf ein spezielles Praktikum. Wenn Studierende über mehrere Praktika berichteten, wurden von diesen auch Vergleiche zwischen den Praktika angestellt.

Personen der Praktikumsstellen sprachen in den Interviews über die Erfahrung mit der Anleitung einer*ines Praktikant*in bis hin zu einer großen Zahl von Praktikant*innen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge in Koblenz, die bereits betreut wurden. Genaue Zahlen konnten diejenigen, die schon viele Praktika begleitet hatten, im Interview dazu nicht nennen. Die meisten Praxisanleitenden verfügten über eine zahlenmäßig hohe Erfahrung mit Praktikant*innen in ihren Einrichtungen.

Die interviewten Lehrenden berichteten zum Teil von nur einer praktikums- oder projektbezogenen Lehrveranstaltung, die sie bisher verantwortet hatten. Die Mehrheit jedoch erzählte von einer mehrere Semester andauernden Erfahrung in der Betreuung von praktikums- oder projektbezogenen Lehrveranstaltungen. Sie hatten damit in der Regel bereits mehrere Semester mit verschiedenen Studierendengruppen Kontakte mit Bezügen zu Praktika oder Projekten.

Angesichts dieser differierenden Erfahrungsgehalte mit Praktika wurden in dieser Studie mehr Studierende als Praktikumsanleitende und mehr Praktikumsanleitende als universitäre Lehrende befragt. Dies bildet sich jedoch auch in der zahlenmäßigen Erfahrung mit Praktika der verschiedenen Akteur*innen ab.

Alle Interviewpartner*innen, die in diese Studie einbezogen wurden, hatten Berührung mit Praktika der beiden betrachteten Studiengänge. Die Erfahrung, auf die in den Interviews geschaut werden konnte, differierte jedoch bei den Interviewpartner*innen. Um möglichst vielfältige Informationen von den Interviewpartner*innen zu erhalten, wurde darauf geachtet, Studierende, Lehrende und Praxisvertreter*innen anhand von relevanten Erfahrungsunterschieden in das Sample aufzunehmen. Dabei wurden verschiedene Aspekte berücksichtigt, die im Folgenden vorgestellt werden.

Im Sample sind neun weibliche Studierende und drei männliche Studierende, sechs weibliche Praxisanleiter*innen, drei männliche Praxisanleiter*innen sowie mehrere weibliche und mehrere männliche Lehrende⁴¹ enthalten. Bei der Darstellung der Interviewaussagen wurden Aussagen durch eine gegenderte Ausdruckweise angepasst, so dass eine Zuordnung der jeweiligen Interviewperson anhand einer geschlechtlichen Ausdruckweise nicht möglich ist.

Die Interviews mit Studierenden fanden zu verschiedenen Zeitpunkten während oder nach deren Studium statt. Dabei wurden Studierende nach einem ersten Praktikum im Bachelor-Studiengang, nach

⁴¹ Für universitäre Lehrende wird aus Gründen der Pseudonymisierung hier keine konkrete Anzahl für die Geschlechterverteilung angegeben, um angesichts der begrenzten Personengruppe eine Zuordnung zu den Interviewpersonen zu erschweren.

einem ersten Praktikum und Projektpraktikum im Bachelor-Studiengang, nach Abschluss des Bachelor-Studiengangs in Koblenz, nach einem ersten Praktikum⁴² und Projektpraktikum⁴³ im Bachelor-Studiengang und einem Projektpraktikum⁴⁴ im Master-Studiengang, nach Abschluss des Bachelor- und Masterstudiengangs in Koblenz sowie nach einem ersten Praktikum und Projektpraktikum im Bachelor-Studiengang in Koblenz und einer Anerkennung einer Praxiszeit in einem Master-Studiengang an einem anderen Standort interviewt.

Von den sechs befragten Lehrenden konnten fünf Lehrende Auskunft geben zu Praktika oder Projekten im Bachelorstudiengang Pädagogik und drei Lehrende konnten von Erfahrungen zum Projektpraktikum im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft berichten. Die Vertreter*innen der Praktikumsstellen konnten entweder über die Begleitung von Praktika im Bachelorstudiengang berichten, über Projektpraktika im Bachelorstudiengang oder über Projektpraktika im Masterstudiengang. Einige konnten auch über Einbezug in mehrere der genannten Praktikumsformen und Kontakte zu Studierenden und Lehrenden beider Studiengänge berichten.

Sowohl der pädagogische Bachelor-Studiengang als auch der erziehungswissenschaftliche Masterstudiengang ist ausgerichtet auf Kenntnisse und Berufstätigkeit in vielfältigen Handlungsfeldern. Für die Samplebildung wurde deshalb darauf geachtet, dass die vier im Bachelor-Studiengang angebotenen Schwerpunkte „Bildung, Beratung und Management im Kontext der Erwachsenenpädagogik“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 15), „Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Kinder, Jugendliche und Familien“ (ebd., S. 16), „Migration und Heterogenität im Kontext der Pädagogik“ (ebd., S. 17) und „Nicht-ausschließende Pädagogik – Inklusion“ (ebd., S. 18) sowie der Schwerpunkt des Master-Studiengangs „Forschung und Entwicklung in Organisationen“ (Universität Koblenz-Landau 2022^a, S. 1) im Sample auftauchen. Entsprechend wurden studentische Berichte von Praktika zu allen fünf Schwerpunkten einbezogen. Auch bei den Praxisanleitenden können Bezüge der jeweiligen Institutionen zu allen fünf Schwerpunkten hergestellt werden. Für die Lehrenden konnte eine solche klare Bezugnahme zu den fünf Schwerpunkten schwerlich festgestellt werden. Im Bachelorstudiengang Pädagogik ist das Praktikum und Projektpraktikum nicht mit den vier möglichen Schwerpunkten verbunden, sondern diese stehen separat als profildbildende Module neben den Schwerpunktmodulen (vgl. Universität Koblenz-Landau 2021, S. 3). Für die Erfahrungen zu den Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Master kann der Einbezug des Schwerpunktes durch die Spezialisierung auf einen Schwerpunkt im Masterstudium als gewährleistet eingeordnet werden.

Die interviewten Studierenden waren zwischen dem dritten Fachsemester des Bachelorstudiengangs bis hin zu einem bereits abgeschlossenen Bachelor- oder Masterstudiengang. Weiterhin wurden Studierende mit Praxiserfahrung – beispielsweise durch eine vorab abgeschlossene Berufsausbildung – interviewt, aber auch Studierende, die ohne berufliche Vorerfahrungen das Studium aufgenommen haben. Auch studierende Eltern wurden in die Studie einbezogen. Ebenfalls wurde je ein*e Student*in in das Sample einbezogen, die den Bachelor- bzw. den Master-Studiengang bereits abgeschlossen hat und im Rückblick über die Praktikumserfahrungen berichteten. Die übrigen waren aktuell in Bachelor- oder Masterstudiengängen als Studierende eingeschrieben. Die Praxisanleiter*innen hatten verschiedene Berufserfahrung. Es handelte sich zum Teil um Berufsanfänger*innen, die erste Praktika begleitet haben sowie um berufserfahrene Personen, die bereits vielfältigen Kontakt mit Praktikant*innen hatten. Auch die universitären Lehrenden hatten verschiedene Erfahrungszeit-

⁴² Dieses Praktikum wird in der Modulbeschreibung des Studiengangs als „Feldexploration II“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 12) bezeichnet.

⁴³ Dieses Projektpraktikum wird in der zugehörigen Modulbeschreibung als „Integriertes Praxisprojekt“ (Universität Koblenz-Landau 2021, S. 19) ausgewiesen.

⁴⁴ Dieses wird unter der Benennung als „Integratives Forschungs- oder Entwicklungsprojekt“ (Universität Koblenz-Landau 2022^a, S. 15) in der Beschreibung des Moduls für den Masterstudiengang ausgewiesen.

räume mit der Begleitung von studienintegrierten Praktika. Die Erfahrung unterscheidet sich zwischen denjenigen, die bereits viele Jahre erziehungswissenschaftliche Praktika und Projekte begleitet an der Universität in Koblenz und denjenigen, die dies erst ein oder wenige Semester getan haben.

Auch die Positionen innerhalb der Institutionen unterscheiden sich bei den interviewten Personen. Die Praxisanleiter*innen waren zum Teil Mitarbeiter*innen, Führungskräfte und Leitungen der einbezogenen Institutionen. Keine Praxisinstitution wurde doppelt in die Studie einbezogen. Die universitären Lehrenden sind ebenfalls mit differierenden Positionen in die Studie einbezogen. Es wurden sowohl wissenschaftliche Mitarbeitende als auch Professor*innen interviewt.

5.3 Episodische Interviews als Erhebungsmethode der Studie

Für diese Studie wurde als Erhebungsmethode das episodische Interview nach Uwe Flick (2011^a) ausgewählt. Diese Interviewform eignet sich „vor allem für die Erhebung gruppenspezifischer Differenzen“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 445), die in dieser Studie durch den Einbezug von drei Akteur*innen-Gruppen und deren Perspektive auf Zusammenarbeit bezüglich Praktika, in den Fokus rücken.

Diese qualitative Interviewform kombiniert zwei methodische Zugänge (vgl. Flick 2011^a, S. 273). Flick stellt dieses als „Beispiel für eine methodeninterne Triangulation“ (ebd.) dar, indem diese Interviewform auf zwei verschiedene Wissensarten abzielt: „Ausgangspunkt ist dabei die Unterscheidung zwischen semantischem und episodischem Wissen: Während semantisches Wissen um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander herum aufgebaut ist, besteht episodisches Wissen aus Erinnerungen an Situationen. Ersteres ist am besten über Fragen und Antworten zu erheben, letzteres eher über Erzählansätze und Erzählungen. Semantisches Wissen hat sich teilweise aus den im episodischen Wissen enthaltenen Erfahrungen entwickelt“ (ebd.). Im episodischen Interview gehören als „zentraler Bestandteil von Wissen und Gedächtnis [...] konkrete Situationen mit ihren Bestandteilen - Ort, Zeit, Geschehen, Beteiligte etc.“ (Flick 2011^b, S. 29) dazu. Ebenso ist allgemeines Erfahrungswissen einbezogen in diese Interviewform, da dieses „auf der Generalisierung von Wissen [aufbaut, A.K.D.], das zunächst situationsbezogen erworben und gespeichert wurde und durch die Übertragung auf andere, vergleichbare Situationen und Erfahrungen bzw. über den Vergleich mit diesen seine situative Spezifität verloren hat, wobei sich allgemeine Begriffe und Regeln ihres Zusammenhanges herausgebildet haben“ (ebd., S. 30). Triangulation bezieht sich in diesem Verständnis auf „die Verbindung verschiedener Methoden aus unterschiedlichen Forschungsansätzen, aber innerhalb der qualitativen Forschung“ (ebd., S. 41). Das episodische Interview verknüpft verschiedene „methodische Zugänge, die schließlich zu verschiedenen Datensorten führen“ (ebd., S. 38). Die Kombination der „konkreten Prozessperspektive, die in (Situations-)Erzählungen deutlich wird“ (ebd., S. 49) und „die abstrakte Zustandsbeschreibung“ (ebd.) ermöglichen in dieser Interviewform „ergänzende Perspektiven auf den Gegenstand in der Erfahrungsweise durch die Interviewten“ (ebd.).

Im episodischen Interview wird unterschieden zwischen subjektivem Wissen, welches in qualitativen Interviews „mit mehr oder minder offenen Fragen“ (Flick 2011^a, S. 273) ermittelt wird und „[s]ubjektive[n] Erfahrungen und Verläufe des eigenen Lebens aufgrund eines bestimmten Ereignisses oder Prozesses“ (ebd.), welche „häufig über Erzählungen [...] rekonstruiert“ (ebd.) werden. Das episodische Interview soll verschiedene „Bestandteile des Alltagswissens berücksichtigen und erfassen“ (ebd.), dabei wird verwiesen auf „Semantisch-begriffliches Wissen“ (ebd.), welches über „argumentativ-theoretische Darstellung“ (ebd.) im Interview auftaucht und auf „Episodisch-narratives Wissen“ (ebd.), welches über „Erzählende Darstellung“ (ebd.) in den Interviews erscheint. Die eine Form ist „eher über Erzählungen zugänglich, die zweite eher über (argumentative) Aussagen“ (Flick 2011^b, S. 28). Entsprechend werden im episodischen Interview „Fragen und Erzählungen in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Forschungsgegenstand“ (ebd.) verbunden.

Die Kombination dieser zwei Wissensarten während der Erhebung begründet sich für diese Studie durch die bereits vorab festgelegte Verknüpfung der generierten Interviewaussagen mit den „*Bedingungsgeflechten kooperativen Handelns*“ (2002, S. 322, Herv. im O.) von Wolfgang Jütte. Weiterhin führt er aus, dass die Bedingungsgeflechte des Handelns auf verschiedenen miteinander verflochtenen Ebenen anzutreffen sind, eine besondere Bedeutung spricht er hier der Realisierung von Beziehungen in Interaktionen und Kommunikationen zu (vgl. ebd.).

Flick beschreibt das episodische Interview als einsetzbar für „Untersuchungen [...], die auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielen, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließlichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen“ (Flick 2011^a, S. 278). Der Kontext dieser Studie bewegt sich an den Grenzen zwischen beruflichen und biographischen Prozessen mit der Fokussierung auf Praktika von Studierenden. Praktika werden hier insofern betrachtet, als der individuelle Blick der Interviewpersonen auf die Erfahrungen mit eigenen Praktika beziehungsweise in der Begleitung von Praktika fokussiert wird. Mit Praktika können „Wissen, Erfahrungen und Veränderungen“ (ebd.) verbunden sein, die von den drei in die Studie einbezogenen Akteur*innen-Gruppen auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Episodische Interviews verstehen „die Befragten [als, A.K.D.] Experten [...], die sich professionell mit dem Thema beschäftigen, und durch die Schilderung von Situationen und Szenen eher in einen erzählerischen Modus wechseln und sich von ihren tradierten Rollen und Wortsequenzen lösen“ (Spieckermann 2018, S. 98).

Um in den Interviews nicht nur eine Beschreibung dieser Interaktionen von den Interviewpersonen zu erhalten, wurde die Wahl getroffen die Perspektive der Interviews auf narrative Elemente auszudehnen. Insbesondere für die Studierenden scheinen Praktika für ihre berufliche Entwicklung prägende und bedeutsame Prozesse darzustellen und zu enthalten, weswegen die narrativen Elemente für eine Erfassung dieser Prozesse erkenntnisgenerierend sind. Die Studierenden, die Praktika durchlaufen, erlangen Wissen, indem sie Erfahrungen machen und erfahren dadurch Veränderungen in ihren beruflichen Perspektiven für sich selbst wie auch in ihren pädagogischen Handlungsperspektiven. Bei Praktika durchlaufen sie gleich mehrfach auch Transitionen zwischen Hochschul- und Berufssystem, verstanden „als ein Nebeneinander von konstruktiven und aufbauenden Prozessen sowie Destabilisierung und Entstrukturierung“ (von Felden 2010^b, S. 35). Die Erfassung von „Transitionserfahrungen [lassen sich, A.K.D.] vorzüglich aus narrativen Interviews oder biographischen, möglichst offen gehaltenen Leitfadeninterviews rekonstruieren“ (ebd.).

Diejenigen, die diese Praktika begleiten seitens der Praxisstellen oder seitens der Hochschule, sind ebenfalls in ihrer je eigenen „Sicht der Befragten“ (Flick 2011^a, S. 278) in diese Untersuchung einbezogen. Sie sind in ihren jeweiligen beruflichen Rollen mit diesen Aspekten von „Wissen, Erfahrungen und Veränderungen“ (ebd.) der Studierenden als Praktikant*innen befasst und berücksichtigen in der Begleitung auch selbst Wissensbestände sowie eigene Erfahrungen und Veränderungen, die mit der Begleitung der Praktika verbunden sein können. So kann die Begleitung von Praktika das eigene Handeln in Frage stellen und Austausch mit Studierenden Wissensbestände wanken lassen. Ein Bezug zu biographischen Prozessen ist in allen drei Gruppen erkennbar, wobei er bei den beiden Gruppen, die Praktika begleiten eher auf der Ebene der berufsbiographischen Prozesse angesiedelt ist. Die beiden Gruppen der Hochschullehrenden und der Praxisanleiter*innen werden in ihren jeweiligen beruflichen Rollen befragt und insofern scheinen da an manchen Stellen zwar biographische Passagen durch, es wird jedoch vornehmlich die eigene professionelle Rollensensibilität als Vertreter*in einer Institution verfolgt. In dieser Studie standen auch subjektive Konzepte zu Praktika und zur Rolle der praktischen Aspekte während des Studiums im Fokus und für die beiden begleitenden Akteur*innen-Gruppen besteht auch Interesse an der Erfassung von deren „Relevanz für die professionelle Arbeit“ (ebd., S. 276). Entsprechende Fragen und Erzählanreize wurden in den Interviewleitfaden aufgenommen (vgl. Flick 2011^a, S. 276). Flick benennt als eines von drei Beispielen für die „verschiedenen Bereiche[] der Forschung in der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 278) auch, dass „Interviews [...] mit Professionellen [...] herangezogen werden“ (ebd.) können.

Die Entscheidung für die Interviewform des episodischen Interviews wurde anhand der geplanten Auswertung mit den Kategorien aus der Veröffentlichung von Wolfgang Jütte (2002) getroffen, die sowohl „[s]trukturelle Einflussgrößen im Interaktionsprozess“ (ebd., S. 320) als „sowohl Möglichkeiten als auch Behinderungen für kooperatives Handeln darstellt“ (ebd.). Diese Argumentation verknüpft strukturelle Aspekte mit der „Bedingtheit` des Handelns“ (ebd.) die Zusammenarbeit kennzeichnet (vgl. ebd., S. 320–321).

5.3.1 Konzeption der Interviewsituationen

Durch den Einbezug von „episodisch-narrative[n] Wissen[s]“ (Flick 2011^a, S. 273) in die Erhebung mittels episodischem Interview werden über die Erzählung von Interaktionsprozessen sowohl strukturelle Aspekte als auch Handlungsaspekte erfasst. Nachfragen nach den Aspekten, die in episodischen Schilderungen nicht thematisiert wurden, werden über die Nachfrage nach „[s]emantisch-begriffliches Wissen“ (ebd.), in den episodischen Interviews ergänzt. Die argumentative Darstellung der Wahrnehmung von Einflussfaktoren für Zusammenarbeit in Praktika wird hier ergänzt durch Erzählungen zu erlebten Situationen, die in den Interviews Aussagen der Interviewpartner*innen eröffnen, die durch die bloße Nachfrage auf der argumentativen Ebene nicht gelungen wäre. So zeigten sich Einflussfaktoren anhand der Erzählung beispielhafter Situationen, anhand derer weitere Einflussfaktoren für die Zusammenarbeit von den Interviewten berichtet wurden, die auf bloße Nachfrage nicht thematisiert worden wären: „Durch die erzählgenerierende Form werden konsistente und plausible Erzählungen erzeugt, die es dem Befragten schwer machen, unerwünschte Ereignisse oder Handlungen nicht zu berichten“ (Spieckermann 2018, S. 98). Zentrale Elemente des narrativen Interviews werden im episodischen Interview aufgegriffen (vgl. ebd.): „Einerseits wird das narrative Wissen der unmittelbaren Erfahrung generiert, andererseits das aus den Erfahrungen abgeleitete Wissen durch Generalisierungen und Herstellung von Zusammenhängen angereichert“ (ebd.).

Die Entwicklung der drei Interviewleitfäden wurde methodisch gestützt durch die Ausführungen von Uwe Flick zu Bestandteilen des episodischen Interviews (vgl. Flick 2011^a). Ergänzend wurden noch Hinweise von Udo Kuckartz (2018) zu qualitativen Interviews in Verbindung mit der qualitativen Inhaltsanalyse einbezogen. Die Aufbereitung der Interviewleitfäden für diese Studie folgte ergänzend zu diesen inhaltlichen Elementen formalen Tipps, die Jan Kruse allgemein für die Gestaltung von Interviewleitfäden formuliert hat.

Für die drei Akteur*innen-Gruppen wurden jeweils eigene Interviewleitfäden entwickelt (vgl. Anhang A; Anhang B; Anhang C), wobei darauf geachtet wurde „eindeutig episodische Anteile mit Bezug auf bestimmte Situationen mit ihren konkreten (räumlich-zeitlichen etc.) Bestandteilen, eindeutig semantische Anteile mit von solchen konkreten Situationen abstrahierten Begrifflichkeiten und Zusammenhangsannahmen sowie graduelle Misch- bzw. Übergangsformen mit z.B. von konkreten Situationen gelösten Ereignis- und Ablaufschemata“ (Flick 2011^b, S. 30) aufzunehmen.

Die Interviewleitfäden berücksichtigen die jeweilige Rolle der Interviewpartner*innen in Praktika, so wurden beispielsweise Fragen zu einzelnen Praktika an die Praktikant*innen gerichtet, Praxisanleiter*innen wurden nach beispielhaften Erlebnissen mit erziehungswissenschaftlichen Praktikant*innen gefragt und universitäre Lehrende zu Beratungen und Lehrsituationen mit Studierenden oder Begegnungen mit Praxisanleiter*innen. Die jeweilige Rolle der Akteur*innen-Gruppen wurde so in die Konzeption der Interviewleitfäden integriert.

Flick sieht verschiedene „Datensorten im episodischen Interview“ (Flick 2011^a, S. 279) ausgehend von „Situationserzählungen“ (ebd.) über „Repisoden“ (ebd.), „Beispielschilderungen“ (ebd.), „subjektive Definitionen“ (ebd.) und „[a]rgumentative Aussagen“ (ebd.). Episoden sind Erzählungen der interviewten Person zu bestimmten Situationen oder Ereignissen, die sie erlebt hat (vgl. Flick 2011^b, S. 35). Im Gegensatz dazu werden Repisoden als Erzählungen von „regelmäßig wiederkehrende[n] Situatio-

nen, die der Interviewpartner erlebt“ (ebd.) hat, verstanden, die keinem „eindeutigen räumlich-zeitlichen Bezug“ (ebd., S. 37) mehr zuzuordnen sind. Abseits von Episoden und Repisoden können in episodischen Interviews auch „von konkreten Situationen abstrahierte Beispielsschilderungen, Metaphern, bis hin zu Klischees und Stereotypen“ (ebd.) auftauchen. Weiterhin werden subjektive Definitionen als „Mischformen aus Definitionen und Erzählungen, wie die Interviewpartnerin diese Definition entwickelt hat, was dabei eine Rolle gespielt hat“ (Flick 2011^a, S. 278) erzielt. Argumentative Aussagen der Interviewpartner*innen grenzen sich von Erzählungen ab durch logische Schlussfolgerungen beispielsweise zu „Explikationen von Begriffen und ihren Zusammenhängen untereinander“ (Flick 2011^b, S. 37). Das episodische Interview „zielt [...] auf eine Mischform zwischen individuellem und sozialem Denken und Wissen ab“ (ebd.) und nicht wie das narrative Interview „explizit auf die subjektive Sichtweise des erzählenden Subjekts“ (ebd.).

In Interviews als „verabredete Zusammenkunft, [ereignet sich, A.K.D.] in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 438). Im „Prozess der Datenerhebung“ (Kuckartz 2018, S. 55) sollen die Interviewpartner*innen „die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern“ (ebd.). Diese Haltung folgt dem „Postulat der Offenheit“ (ebd.). Für die interviewende Person gilt, dass eigenes Vorwissen und eigene Bewertungen reflektiert werden sollten und sie eine „Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen und Deutungen“ (ebd.) zeigen sollte (vgl. ebd.).

Vor Beginn des Interviews wurden die Interviewpersonen darauf hingewiesen, dass während dem Gespräch immer wieder die Erzählung von Situationen zum Thema gemacht wird. Flick weist auf die Relevanz der einführenden Erläuterung dieser Besonderheit hin (vgl. Flick 2011^a, S. 274). Das Prinzip der Interviewführung und auch die Rollen als Interviewerin und Interviewpartner*in wurde jeweils vor Beginn des Interviews besprochen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 445) und so auch auf die besondere Interaktionssituation hingewiesen, die bedingt, dass die Interviewperson im Interview in der Regel deutlich mehr spricht als die Interviewerin. Bei den Studierenden wurde explizit betont, dass keine konkreten Antworten erwartet werden, die als richtig oder falsch eingeordnet werden können, sondern dass ihre eigenen Gedanken und Worte im Interview erwünscht sind.

Flick gibt an, dass zur Vorbereitung für die Interviews ein Leitfaden erstellt werden sollte (vgl. Flick 2011^a, S. 275), dieser soll aus „Erzählaufforderungen und Fragen“ bestehen (ebd.), wobei der Fokus auf Aufforderungen zu Erzählungen liegen sollte (vgl. ebd.). In den Interviews dient der Leitfaden dann jedoch als Orientierung, denn „[m]it der Reihenfolge der Bereiche und der Fragen kann wie in anderen Interviews auch flexibel umgegangen werden“ (ebd.). Die für die Erhebung in dieser Studie konzipierten und genutzten Interviewleitfäden sind im Anhang zu finden (vgl. Anhang A; Anhang B; Anhang C). Deren Aufbau wird im Folgenden vorgestellt.

In einem episodischen Interview werden „Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen“ (Flick 2011^a, S. 274) kombiniert mit Nachfragen zur Stimulierung von „Erzählungen von Situationen [...], in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben“ (ebd.). Neben thematischen Nachfragen wird das Interviewgespräch durch „die regelmäßige Aufforderung, Situationen zu erzählen“ (ebd.) strukturiert. Die Interviewleitfäden dieser Studie bestehen entsprechend aus einer Kombination von Fragen und Erzählimpulsen zu konkreten Situationen, die die Interviewpersonen bezüglich Praktika bereits erlebt haben.

Flick betont dazu jedoch auch, dass Interviewpartner*innen nicht unbedingt wie geplant auf Erzählregungen oder Nachfragen reagieren (vgl. ebd., S. 278–279). Dies kann durch ergänzende Fragestellungen im Leitfaden Berücksichtigung finden. Aus diesem Grund wurden bei der Konzeption der Interviewleitfäden für jeden relevanten Interviewbereich mehrere Fragenformulierungen vorgehalten, auf die bei Bedarf während der Interviews zurückgegriffen werden konnte. Weiterhin wurde

den formalen Tipps von Jan Kruse (2015) für die Gestaltung des Interviewleitfadens gefolgt. Dies umfasst den Vorschlag jede Rubrik des Interviews auf einer etwa Din-A-5-großen Karte oder in diesem Falle auf einer Seite darzustellen, so dass der oder die Interviewer*in während des Interviews bereits besprochene Rubriken einfach zur Seite legen kann und auch die Reihenfolge der Rubriken im Interview leicht getauscht werden kann (vgl. Kruse 2015, S. 212–214). Dies wurde für die Bereiche umgesetzt, für die eine flexible Reihenfolge im Interview vorgesehen war. Die jeweiligen Rubriken des Interviews wurden weiterhin neben mehrerer Erzählaufforderungen oder Stimuli ergänzt durch eine tabellarische Aufführung von inhaltlichen Aspekten, Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfrage-Formulierungen.

Die Gestaltung der Interviewleitfäden orientiert sich an dem von Flick vorgeschlagenen Ablauf, welcher beinhaltet, dass zum „Einstieg [...] in der Regel [...] der Interviewte gebeten wird, sein Verständnis des Untersuchungsgegenstand zu erläutern“ (Flick 2011^a, S. 274). Dazu wurde in die Interviewleitfäden eine erste Erzählaufforderung aufgenommen, die die Erfahrungen mit Praktika der Interviewpartner*innen erfragt und einen Erzählimpuls setzt. Über die Nachfrage nach Erzählungen zu praktikumsbezogenen Erfahrungen führen die Interviewpartner*innen auch ihr Verständnis des Untersuchungsgegenstandes aus und sie haben Gelegenheit ihre eigenen Anschlüsse – entsprechend des Prinzips der Offenheit – bereits zu Beginn des Interviews mitzuteilen, so dass auch der weitere Interviewverlauf davon geprägt sein konnte.

Als folgender Aspekt im Ablauf des episodischen Interviews wird von Flick „der Beginn der Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand thematisiert“ (ebd.). Hier wurde bei allen Akteur*innen-Gruppen gefragt, wie sie das erste Mal während des Studiums beziehungsweise bei den universitären Lehrenden und den Praxisanleiter*innen während der eigenen Berufstätigkeit mit Praktika in Berührung gekommen sind.

Der weitere Interviewablauf wurde in Anlehnung an die von Wolfgang Jütte erarbeiteten Dimensionen der „Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) strukturiert. Diese umfassen fünf Dimensionen, die alle im Interview mit den Interviewpartner*innen besprochen wurden. Zur Übersicht wurde den Interviewpartner*innen in der Videokonferenz eine Visualisierung eingeblendet, die die fünf Aspekte aufführt (Anhang D; Abbildung 8, S. 314). Die fünf Dimensionen und damit Interviewbereiche wurden je nach Interviewverlauf in differierender Reihenfolge von der Interviewerin angesprochen, zum Teil sprachen die Interviewpartner*innen einzelne Bereiche auch bereits ausführlich auf Grundlage des Erzählimpulses zu Beginn des Interviews an. In diesen Fällen wurde die Dimension im weiteren Verlauf nicht mehr im Detail erfragt. Die fünf Dimensionen, also die „Umwelt-bezogene Dimension“ (Jütte 2002, S. 322), „Institutionen-bezogene Dimension“ (ebd.), „Aufgaben-bezogene Dimension“ (ebd.), „Personen-bezogene Dimension“ (ebd.) und „Interaktions-bezogene Dimension“ (ebd.) strukturieren den weiteren Interviewleitfaden. Zu jeder der Dimensionen wurden für die Akteur*innen-Gruppen je eigene Erzählaufforderungen und Fragen formuliert, die wiederum ergänzt wurden durch Notizen zu inhaltlichen Aspekten, Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfrage-Formulierungen entsprechend des Vorschlags von Kruse (vgl. 2015, S. 212–214).

Gegen Ende der Interviews wurde noch eine Frage zu „subjektiven Definitionen“ (Flick 2011^b, S. 32) der Interviewpersonen zum Kernbegriff dieser Studie, dem Begriff der Zusammenarbeit gestellt, die „auf die semantischen Anteile des Wissens abzielt“ (ebd.).

Der von Flick die Bestandteile von episodischen Interviews ergänzende Bereich zu „Phantasien hinsichtlich erwarteter oder befürchteter Veränderungen“ (Flick 2011^a, S. 275) wurde in der Leitfadenskonzepktion aufgenommen, durch Fragen nach Wünschen oder Befürchtungen zu Praktika von Pädagog*innen der Interviewpersonen. Ergänzt wurde dies durch eine Frage, die die besondere pandemische Situation der Interviewzeiträume hinsichtlich von den subjektiven Einschätzungen der Interviewpersonen zu veränderten Praktika durch die Pandemie gestellt wurde.

Abgeschlossen wurden die Interviewgespräche durch eine explizite Heranführung an den Abschluss des Gesprächs durch eine Danksagung an die Interviewpartner*innen für die Teilnahme an dem Gespräch und das Stellen einer offenen Ausstiegsfrage zum Empfinden der Interviewsituation durch die*den Interviewpartnerin.

5.3.2 Datenerhebung und -aufbereitung der Interviews

Die Daten dieser Studie wurden durch 27 episodische Interviews erhoben. Anhand der darüber erhobenen Daten, die im Anschluss mittels Transkription aufbereitet wurden, wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode durchgeführt. Hier wird die Konzeption der Erhebungssituationen der Interviews sowie die Durchführung der Interviews vorgestellt sowie die anschließende Transkription der Interviews.

Die Erhebungssituation fand zum Teil während der Kontaktbeschränkungen aufgrund der Covid-19-Pandemie statt. Da in dieser Situation auch der weitere persönliche Zugang zu Interviewpartner*innen unwägbar schien und auch die Hürde für die Zusage eines Interviews möglichst niedrig gehalten werden sollte, wurden die Interviews dieser Studie als digitale Gespräche mittels einer Videokonferenzsoftware konzipiert. Die Interviews wurden digital mithilfe des Webkonferenzdienstes Bigbluebutton geführt. Ausgewertet wurde schließlich die Audioaufzeichnung beider Tonspuren des jeweiligen Interviews, denn „bei Interviews beschränkt man sich allerdings üblicherweise auf eine Audioaufzeichnung“ (Kuckartz 2018, S. 166). Diese wurde durch eine Audio-Digitalisierungs-Software geleistet, die es ermöglicht die Tonspuren sowohl der Interviewerin als auch der jeweiligen Interviewperson gleichzeitig aufzuzeichnen.

Bis auf einen Fall⁴⁵ wurden alle Interviews dabei neben der Aufnahme beider Audiospuren auch mit Videobild der beiden Interviewpartner*innen geführt. Kleinere technische Störungen der Video- und der Audioübertragung waren bei einigen wenigen Interviews zwar vorhanden, jedoch konnten die Interviews weitgehend ungestört von solchen technischen Einschränkungen ablaufen. Als Vorteil der digitalen Interviewführung – neben der geringeren Hürde für die Zusage eines Interviews – kann festgehalten werden, dass die Interviewpersonen sich entweder in ihren privaten Räumen aufhielten oder in ihren beruflichen Büroräumen. Während einiger Interviews wurde deutlich, dass die Interviewpersonen sich in ihren eigenen Räumen sehr sicher fühlten und die meisten Gespräche sehr offen geführt werden konnten. Auch die Bereitschaft zu einem längeren Gespräch war für die Interviewpartner*innen angesichts der digitalen Durchführung weniger problematisch.

Die Anfrage für die Interviews wurde in den überwiegenden Fällen per E-Mail an die betreffenden Personen kommuniziert, dies fand jeweils durch eine persönliche Ansprache zum Teil aufgrund vorheriger Kontakten zu den Personen statt. Einige Personen jedoch – insbesondere der Praxisanleiter*innen wurden auch ohne vorherige Bekanntschaft angefragt, um das Sample zu vervollständigen. In einigen wenigen Fällen ergaben sich persönliche Gelegenheiten für die Anfrage zu einem Interview, die genutzt wurden. Auch in diesen Fällen wurde anschließend ein Termin per E-Mail vereinbart und über das geplante Interview informiert.

Alle Interviews wurden von der Autorin der Studie geführt im Zeitraum zwischen März 2021 und Februar 2022, jeweils mit einer Interviewperson. Die Datenbasis dieser Studie besteht aus 27 episodischen Interviews⁴⁶, umfasst im Gesamten ungefähr 43,5 Stunden Interviewzeit.

⁴⁵ In diesem einen Fall war bei der*dem Interviewpartner*in während des Interviews keine Kamera zugänglich. Die Bildübertragung der Interviewerin war auch in dieser Videokonferenz aktiv, so dass die Interviewperson die Interviewerin sehen konnte.

⁴⁶ Ein weiteres geführtes Interview mit einer*einem Vertreter*in einer zentralen Einrichtung, die*der mit Beratung von Student*innen befasst war, wurde durchgesehen und aufgrund mangelnder Bezüge zu Praktika für die Auswertung nicht einbezogen.

Es wurden Interviews mit zwölf Studierenden, neun Praxisanleiter*innen und sechs universitären Lehrenden geführt, wobei etwa 21 Stunden auf die Interviews mit Studierenden, etwa elf Stunden auf die Interviews mit Praxisanleiter*innen und elf Stunden auf die Interviews mit universitären Lehrenden entfallen. Die durchschnittliche Interviewdauer beträgt für die Studierenden eine Stunde 47 Minuten, für die Praxisanleiter*innen eine Stunde und 13 Minuten sowie für die universitären Lehrenden eine Stunde und 50 Minuten. Im Gesamten dauerten die Interviews 1:36 Stunde (vgl. Übersicht zu allen Interviews siehe Anhang E). Nach den Interviews wurden Notizen zu den einzelnen Interviews erstellt, die während der Transkription und Analyse erweitert wurden.

Die Audioaufnahmen der Interviews wurden anschließend transkribiert. Die Festlegung, „wie die gesprochene Sprache in die schriftliche Form übertragen wird“ (Kuckartz 2018, S. 166) ist grundlegend für die Transkription von Interviewdaten. Aus „zahlreiche[n] Transkriptionssysteme[n]“ (ebd.) wurde für diese Studie das semantisch-inhaltliche Transkriptionssystem von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018) ausgewählt und verfolgt (vgl. Dresing/Pehl 2018, S. 20–26). Dieses haben sie in Anlehnung an einen Vorschlag von Uwe Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker und Claus Stefer (2008) weiter ausgearbeitet.

Dies kann als einfaches Transkript klassifiziert werden, denn es „finden sich neben den gesprochenen Beiträgen meist wenig Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen. Man liest in der Regel dort einen in Umgangssprache und Dialekt geglätteten Text. Hier liegt der Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer. Bei solchen Transkriptionsregeln liegt die Priorität auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs“ (Dresing/Pehl 2018, S. 17). Die Entscheidung für ein Transkriptionssystem bestimmt „ob und wie verschiedene verbale und nicht-verbale Merkmale in der Transkription berücksichtigt werden“ (Kuckartz 2018, S. 166). Für die Entscheidung für das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018) wurde die beabsichtigte Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse zugrunde gelegt, denn „entscheidend ist, welchen Grad an Genauigkeit man bei der späteren Analyse berücksichtigen kann und will“ (Kuckartz 2018, S. 167). Die qualitative Inhaltsanalyse bezieht sich in der Analyse vornehmlich auf Inhalte der Sprache, so dass ein sehr einfaches Transkriptionssystem für die Studie ausgewählt werden konnte. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass mit der Transkription als Umformung Verluste an Informationen einhergehen (vgl. ebd., S. 166). Für die Transkription wurde ergänzend den „Hinweise[n] zur einheitlichen Schreibweise“ (Dresing/Pehl 2018, S. 24) gefolgt (vgl. dazu auch Kuckartz 2018, S. 170).

Die Transkription erfolgte mit dem Computerprogramm f4, dieses bietet diverse Vorteile und ist „einfach zu handhaben“ (Kuckartz 2018, S. 169; vgl. ebd.). Als ein wesentlicher Vorteil ist die Einheitlichkeit der Interviewdaten in Absatzformatierungen und in der Kennzeichnung der absatzbezogenen Audiosignaturen zu sehen. Diese konnten in der späteren Analyse jederzeit genutzt werden, um die originalen Audioabschnitte zu einer Kodierung erneut anzuhören und für die Analyse zu nutzen.

Die erhobenen Daten wurde aufgrund der zum Teil erhaltenen „sehr sensible[n] Informationen, die leicht einen Rückschluss auf konkrete Personen erlauben“ (ebd., S. 171) entsprechend pseudonymisiert für die Darstellung in dieser Arbeit. Angaben wie Namen, Geschlecht, Alter, „Ortsnamen, kalendarische Daten und Ähnliches“ (ebd.) werden „so verändert [...], dass direkte Rückschlüsse auf Forschungsteilnehmende nicht mehr möglich sind“ (ebd.). Um Rückschlüsse auf die einzelnen Interviewpartner*innen zu verhindern, werden die Angaben zu Interviewpartner*innen nicht weiter aufgeschlüsselt und spezifiziert und eine Zuordnung zu einzelnen pädagogischen Feldern, Fachdisziplinen oder Klient*innen-Gruppen auch in den belegenden Aussagen bei der Darstellung der Ergebnisse möglichst vermieden oder im Sinne der Pseudonymisierung verfremdet dargestellt.

Die in der Arbeit wörtlich aufgenommenen Stellen wurden darüber hinaus noch genderneutral angepasst. Dazu wurde die geschlechtsneutrale Schreibweise genutzt, die auch in der übrigen Arbeit zugrunde gelegt wird.

Vor der Übertragung der Transkripte in die ODA-Software wurden die Transkripte einheitlich formatiert, auf Rechtschreibung- und Zeichensetzungsfehler durchgesehen (vgl. dazu auch ebd., S. 164). Die Daten der Audioaufnahmen und die Transkriptionsdokumente werden als RTF-Dateien darüber hinaus auf lokalen Rechnern und ergänzend auf Speichermedien passwortgeschützt und verschlüsselt aufbewahrt. Die zum Datenmanagement dieser Studie gehörende „Vorbereitung des Materials“ (ebd.) verstanden als „Transkribieren, anonymisieren und Teamwork planen“ (ebd.) wurden in diesem Kapitel entsprechend des von Kuckartz präzisierten siebenschrittigen Arbeitsflusses vorgestellt (vgl. ebd.).

5.4 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode der Studie

Für die Analyse der transkribiert vorliegenden Interviewaussagen der Interviewpersonen wird für diese Studie das Vorgehen einer von Udo Kuckartz beschriebenen „inhaltslich strukturierende[n] qualitative[n] Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018, S. 97) gewählt. Als Kategorien werden a-priori-festgelegte inhaltliche Kategorien zugrunde gelegt. Die pro Kategorie gewonnenen Ergebnisse wurden auch – wo aussagekräftig – vergleichend hinsichtlich der Unterschiede der drei Akteur*innen-Gruppen Studierende, Praxisanleiter*innen und universitäre Lehrende betrachtet. Ziel der Analyse bilden Erkenntnisse zur Zusammenarbeit in Praktika aus Perspektive der drei genannten Akteur*innen-Gruppen.

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse und das in dieser Studie genutzte Verfahren einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse werden in diesem Kapitel prozessorientiert vorgestellt. Zunächst wird dazu die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode qualitativen Forschens vorgestellt. Anschließend wird der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz beschrieben, ausgehend von der initiierenden Textarbeit über die Erarbeitung eines Kategoriensystems und die davon ausgehende Analyse auf dessen Grundlage. Die fünf genutzten Hauptkategorien werden erläutert und die Form der Kategoriendefinition der den Hauptkategorien jeweils zugeordneten fünf bis sieben verwendeten Subkategorien anhand einer beispielhaften Schilderung für eine Subkategorie vorgestellt. Im Weiteren wird die Codierung, Erarbeitung und Analyse der Interviewtranskripte mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse dargestellt, die Prozesse des Codierens und der weiteren Arbeit am Kategoriensystem umfassen. Abschließend werden die weitergehenden Analyseprozesse der Zusammenfassung und Visualisierung aufgezeigt. Für die Einordnung des analytischen Vorgehens werden ergänzend noch Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse für diese Studie betrachtet.

Qualitative Inhaltsanalyse umfasst als Bezeichnung vielfältige Vorgehensweisen (vgl. Stamann/Jansen/Schreier 2016, S. 1). Dies ist auch dadurch bedingt, dass qualitative Inhaltsanalysen „innerhalb verschiedenster sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschungsrichtungen etabliert“ (ebd.) sind. Als qualitative Forschungsmethode wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse jeweils flexibel an den Forschungsgegenstand und das Ziel der Forschung angepasst (vgl. ebd., S. 5). Gemeinsam ist „qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren die Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation“ (ebd.). Die Systematisierung bezieht sich auf manifeste und latente Inhalte von Kommunikation, die grundlegend mit Kategoriensystemen in der Analyse verbunden werden (vgl. ebd., S. 5, 13). Als Auswertungsmethode kann die qualitative Inhaltsanalyse dazu beitragen Texte zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Kuckartz 2018, S. 26).

Für diese Studie eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse insofern, als auf Grundlage von theoriegestützten Kategorien die Kommunikationsinhalte aus den episodischen Interviews systematisiert und analysiert werden konnten. Die inhaltsanalytische Auswertung von qualitativen Interviews und auch der speziellen Form des episodischen Interviews wird explizit von Kuckartz thematisiert (vgl. ebd.,

S. 98). Dabei konnten auch Vergleiche innerhalb der einzelnen Kategorien zwischen den Aussagen der verschiedenen Akteur*innen-Gruppen gezogen werden.

Für die Codierung und die Unterstützung der Arbeit mit Memos und der Markierung von Textstellen wurde eine QDA-Software genutzt (vgl. ebd., S. 175). Auch wurde die Funktion genutzt auffällige Textstellen „farblich zu markieren und zu kommentieren“ (ebd.). Als Vorteil für das hier gewählte Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse kann auch genannt werden, dass „jederzeit eine Verbindung mit den Originaldaten“ (ebd., S. 180) besteht und Codierungen so jederzeit mit dem Kontext eines Interviews oder auch mit der jeweiligen Audioaufnahme verbunden ist (vgl. ebd., S. 191). Die Zusammenstellung der einer Subkategorie zugeordneten Textstellen aus den Interviews durch die QDA-Software, wird ebenfalls für diese Studie genutzt (vgl. ebd., S. 180–181), wie auch die Gegenüberstellung von Codierungen pro Subkategorie aus den Interviews der drei Akteur*innen-Gruppen. Als QDA-Software wurde die Software MaxQDA genutzt.

5.4.1 Initiierende Textarbeit

Kuckartz schlägt für den Ablauf der „inhaltlich strukturierende[n] qualitative[n] Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018, S. 97) gesamt sieben mögliche Bestandteile für die Vorgehensweise vor (vgl. ebd., S. 100). Als aufeinander aufbauende Bestandteile im „Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“ (ebd.) benennt er zunächst die „1) Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen, Schreiben von Memos“ (ebd.). Diese wird im Folgenden für diese Studie vorgestellt, bevor die übrigen Phasen thematisiert werden.

Als erster Schritt der Analyse wurden vor der Codierung alle Transkripte der geführten Interviews als „Text [...] beginnend mit der ersten Zeile sequenziell und vollständig durchgelesen“ (ebd., S. 56), um durch diese „*initiierende Textarbeit*“ (ebd., Herv. im O.) an dem Versuch zu arbeiten „den subjektiven Sinn zu verstehen“ (ebd.). Während des Lesens der Texte wurde die Frage nach dem jeweiligen Verständnis und den Erfahrungen mit Zusammenarbeit bezüglich der pädagogischen Praktika mit den Aussagen der Interviewpersonen verbunden, um – wie Kuckartz es beschreibt – „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (ebd.). Wie von Kuckartz für diese Phase der Erarbeitung der Texte gefordert (vgl. ebd.), wurden in dieser Phase der Analyse auch formale Charakteristika des jeweiligen Textes betrachtet und in Memos festgehalten.

Die Auswertung der Transkripte startete bereits während noch weitere Interviews erhoben wurden. Kuckartz sieht es als „durchaus förderlich, wenn die inhaltsanalytische Arbeit nicht erst nach Abschluss aller Erhebungen beginnt“ (ebd., S. 57).

Ebenfalls zur initiierenden Textarbeit als erster Phase des Analyseprozesses gehört das „Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos“ (ebd., S. 101). Während der Analyse der Interviewtranskripte wurden Notizen zu Aspekten angefertigt, die während der Arbeit mit diesen Texten auffielen oder zu Ideen, die während der Codierung entstanden. Kuckartz verweist darauf, dass es „[e]mpfehlenswert ist [...] alle Auffälligkeiten in den Texten und Ideen, die einem bei der ersten Lektüre des Textes kommen, in Form von Memos festzuhalten“ (ebd., S. 58). Als „integraler Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses“ (ebd.) wurden Notizen als Memos laufend während der Erarbeitung der Codierungen, Interpretation und schließlich während der Verschriftlichung der Ergebnisse angefertigt. Diese dienten als Stütze für den „Weg zum Forschungsbericht“ (ebd.), indem „reflektierte inhaltliche Vermerke“ (ebd.) Zwischenschritte der Analyse und der Interpretation der codierten Stellen prozessual und zum Teil auch ergebnisorientiert dokumentierten.

Als Teil der Arbeit mit dem Text wurden für die einzelnen Interviews Fallzusammenfassungen⁴⁷ erstellt, die „gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ (ebd.) „eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristik dieses Einzelfalls“ (ebd.) darstellen. Für die Erstellung dieser Fallzusammenfassungen wurde eine Liste möglicher Aspekte anhand der hier zugrunde gelegten Forschungsfrage erarbeitet, die dann für die Fallzusammenfassung jeweils bearbeitet wurde. Die Aspekte konnten während der Bearbeitung der Interviews erweitert und verändert werden. Dabei stand im Fokus, dass die jeweiligen Erfahrungen mit Praktika sowie die jeweilige Perspektive auf Zusammenarbeit in oder bezüglich Praktika als „eng am Text arbeitende Komprimierung“ (ebd.) in der Fallzusammenfassung aufgenommen werden. Auf die Formulierung „eine[r] Art Motto bzw. eine treffende Kurzbezeichnung“ (ebd., S. 59) wurde verzichtet. Die so erstellten Fallzusammenfassungen wurden in der weiteren Arbeit mit den Interviewtexten zum Vergleich zwischen verschiedenen Perspektiven herangezogen. Dies beschreibt Kuckartz als „komparative[n] Aspekt“ (ebd., S. 62) einer Bedeutung von Fallzusammenfassungen im Forschungsprozess (vgl. ebd.). Für diese Studie wurde jedoch für den Vergleich nicht das „Kriterium des maximalen und minimalen Kontrasts“ (ebd.) herangezogen, sondern der Vergleich zwischen den drei in der Studie berücksichtigten Akteur*innen-Gruppen von Praktika. Die Fallzusammenfassungen dienten weiterhin auch als „Aspekt der analytischen Differenzierung“ (ebd.) sowie als Grundlage für die Generierung von Hypothesen (vgl. ebd.). Die Generierung von Kategorien ist für die hier genutzte deduktive Vorgehensweise hingegen nicht passend (vgl. ebd.).

Neben den bereits angesprochenen Schritten der anfänglichen Erarbeitung der Texte wie auch der prozessbegleitenden Schritte des Verfassens von Fallzusammenfassungen sowie der Erstellung von Memos, beschreibt Kuckartz weitere Phasen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 100). Nach der ersten Phase der initiierten Textarbeit werden sechs weitere Phasen hintereinander gestellt: die „Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien“ (ebd., S. 101), die „Phase 3: Erster Codierprozess: Codieren des gesamten (bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen) Materials mit den Hauptkategorien“ (ebd., S. 102), die „Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (ebd., S. 106), die „Phase 6: Zweiter Codierprozess: Codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien“ (ebd., S. 110) sowie als weitere Phase (vgl. dazu ebd., S. 100) die Phase der „Einfache[n] und komplexe[n] Analysen, Visualisierungen“ (ebd., S. 117).

Aufgrund der A-Priori-Kategorienbildung werden die von Kuckartz beschriebenen sieben Phasen in einer abweichenden Reihenfolge durchlaufen. Die Festlegung und Entwicklung der Kategorien erfolgte vor Beginn der Arbeit mit den analysierten Interviewtranskripten. Erst anschließend wurde mit der initiierten Textarbeit begonnen und ein erster Durchlauf durch ein Drittel der vorliegenden Interviews durchgeführt. Nach dieser Phase wurden die Kategoriendefinitionen sowie die Abgrenzungen zwischen den Haupt- und Subkategorien noch einmal durchgearbeitet und präzisiert anhand von aus dem Interviewmaterial ersichtlichen Präziserungsnotwendigkeiten oder Unstimmigkeiten.

5.4.2 Erstellung des Kategoriensystems zu Dimensionen kooperativen Handelns

Für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist ein Kategoriensystem zentral. Im „Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018, S. 100) werden als „Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien“ (ebd., S. 101), „Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (ebd., S. 106) beschrieben. Für die hier vorgestellte qualitative Inhaltsanalyse

⁴⁷ Hier weicht jedoch die Logik von Kuckartz von der Logik der Fallstudie ab. In den Fallzusammenfassungen wurde nicht der Fall der Praktika an der Universität in Koblenz beschrieben, sondern die Zusammenfassung einzelner Interviews dieser Studie erstellt.

wurde jedoch eine „A-priori-Kategorienbildung“ (ebd., S. 64), die „häufig auch als deduktive Kategorienbildung bezeichnet [wird, A.K.D.], bei der die Kategorien unabhängig vom erhobenen Datenmaterial gebildet werden“ (ebd.) verwendet. Kuckartz sieht diese Kategorienbildung als einen Pol der „ausschließlich theorieorientierte[n] und eine[r] ausschließlich empirieorientierte[r] Kategorienbildung“ (ebd.). Die Kategorien wurden also „auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung gebildet“ (ebd.).

Als Kategoriensystem wurden hierarchische Kategorien zueinander in Bezug gesetzt, wobei fünf Dimensionen als Hauptkategorien formuliert wurden, die gleichrangig zueinander stehen und als übergeordnete Ebenen fungieren, die jeweils mit mehreren untergeordneten Ebenen untersetzt sind (vgl. ebd., S. 38). Als Systematisierung für die inhaltsanalytische Codierung des Materials wurde in dieser Studie die fünf Dimensionen der „Beziehungsgeflechte kooperativen Handelns“ (Jütte 2002, S. 322) zugrunde gelegt, die Wolfgang Jütte als ein Ergebnis der Erforschung lokaler Netzwerkstrukturen und –beziehungen aufstellt. Den fünf Dimensionen „Umwelt-bezogene Dimension“ (ebd.), „Institutionen-bezogene Dimension“ (ebd.), „Aufgaben-bezogene Dimension“ (ebd.), „Personen-bezogene Dimension“ (ebd.) und „Interaktions-bezogene Dimension“ (ebd.) werden von Jütte in einer grafischen Darstellung jeweils fünf bis acht Aspekte zugeordnet. Diese Struktur wurde für die Kategoriendefinition genutzt, wobei hier zum Teil eine Zusammenfassung

Die „Regeln und Standards“ (Kuckartz 2018, S. 64) für den Umgang mit einem Kategoriensystem in der qualitativen Inhaltsanalyse weichen zwischen „A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material sowie die Anwendung der so gebildeten Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse“ (ebd.) insofern nicht davon ab, dass in beiden Fällen „das komplette Material codiert wird, d. h. auf der Basis eines Kategoriensystems systematisch bearbeitet wird“ (ebd., vgl. ebd.). Die Haupt- und Subkategorien für die inhaltsanalytische Auswertung wurden ohne Bezüge zu den Interviewdaten festgelegt, also „bevor die ersten Daten in Augenschein genommen“ (ebd.) wurden. Kuckartz problematisiert die Benennung dieser Vorgehensweise als „deduktive Kategorienbildung“ (ebd.), da für diese Kategorienbildung „und die im Hintergrund ablaufenden kognitiven Prozesse“ (ebd.) ebenfalls kein Automatismus für die Abläufe und die Ergebnisse dieser Kategorienbildung entsteht (vgl. ebd., S. 65). Kuckartz schlussfolgert entsprechend, dass „die Bezeichnung ‚A-priori-Kategorienbildung‘ unabhängig von den empirischen Daten‘ [sic!] auch geeigneter erscheint, denn sie beschreibt lediglich das Prozedere und suggeriert nicht, es stelle sich, wenn man denn den Regeln entsprechend vorgeht, ein eindeutiges und ‚richtiges‘ Ergebnis ein“ (ebd., S. 64–65).

Anhand eines Verweises auf eine beispielhafte Forschung argumentiert Kuckartz, dass auch die Möglichkeit „einer Kombination von deduktiver Kategorienbildung und qualitativer Forschung“ (ebd., S. 71) besteht (vgl. ebd., S. 71–72). Die Entscheidung für die „Anwendung von deduktiv entwickelten Kategorien“ (ebd., S. 71) für eine Inhaltsanalyse ermöglicht es weiterhin während des Forschungsprozesses an den Kategorien zu arbeiten (vgl. ebd., S. 71–72). Wenn mangelnde Trennschärfe oder über gewählte Kategorien hinausgehende Codierungen während der Analyse auffallen, kann eine Modifikation von Kategorien oder auch die Definition weiterer Kategorien eine mögliche Herangehensweise sein (vgl. ebd., S. 71): „Eine deduktive Kategorienbildung schließt also keineswegs aus, dass während der Analyse Veränderungen am Kategoriensystem und an den Kategoriendefinitionen vorgenommen werden und damit von der strengen Einhaltung der Vorab-Definitionen abgewichen wird“ (ebd., S. 71–72). Als „Mischform der Kategorienbildung“ (ebd., S. 72) kann für die Codierung der Texte auch mit vorab festgelegten Kategorien gearbeitet werden, die während der Analyse durch „die Bildung von sogenannten Subkategorien [...] unmittelbar am Material“ (ebd.) ergänzt wird. Gleichsam betont Kuckartz, dass die verschiedenen Ansätze der Erarbeitung eines Kategoriensystems für die qualitative Inhaltsanalyse nebeneinander stehen, er betont, dass „bei einer qualitativen Inhaltsanalyse die inhaltliche Arbeit am Kategoriensystem und der reflektierte Umgang mit den Kategorien eine zentrale Rolle spiel[t]“ (ebd., S. 83, vgl. ebd.). Mit dem von ihm geschilderten methodischen Vorgehen will er

„eine Guideline [...] entwickeln, welche die Freiheit zu unterschiedlichen Wegen lässt“ (ebd.). Als besondere Bedeutung, die Kategorien in der qualitativen Inhaltsanalyse zukommt, betont Kuckartz: „Kategorien sind kein Selbstzweck, sondern mit ihnen steht und fällt die Analyse, sowohl einer beschreibenden als auch einer Theorie generierenden Analyse, bei der die Kategorien die Elemente, die Bausteine, der angestrebten Theorie sind“ (ebd.).

Kuckartz formuliert für „Kategorien bei deduktiver Kategorienbildung“ (ebd., S. 67), dass „die Kategorien sich nicht überschneiden“ (ebd.), also Trennschärfe zwischen den Kategorien besteht (vgl. ebd.). Eine hohe Relevanz für diese Kategorienbildung spricht er „der möglichst präzisen Formulierung der Kategoriendefinitionen“ (ebd.) aus diesem Grund zu. Als weiterer Aspekt wird auch „die Forderung nach Vollständigkeit der Kategorien“ (ebd.) aufgeführt. Um einen bei der Erstellung des Kategoriensystems möglicherweise vergessenen Aspekt bei der Codierung dennoch aufnehmen zu können, schlägt Kuckartz vor, dass „zumindest [...] durch eine Restekategorie [...] die Möglichkeit bestehen [sollte, A.K.D.], das Material vollständig zuzuordnen“ (ebd.). Um der Forderung nach erschöpfenden und trennscharfen Kategorien zu begegnen, kommt der Definition der Kategorien in der inhaltsanalytischen Vorgehensweise mit a-priori-Kategoriendefinition eine besondere Bedeutung zu, die als „schriftlich fixierte Zuordnungsregel“ (ebd., S. 66) ermöglicht, die „vorab formulierte Intention der Zuordnung so umzusetzen, dass diese von Codierenden auch zuverlässig praktiziert werden kann“ (ebd.). Die Entscheidungen, die zur Festlegung der Kategorien getroffen werden, sind bedeutsam für den Auswertungsprozess wie auch für die Ergebnisse der Analyse. Kuckartz formuliert dies so: „Im Prozess der Bildung des Kategoriensystems sind häufig Entscheidungen zu fällen, die weitreichende Auswirkung auf die spätere Analyse und die Resultate des Forschungsprojekts haben“ (ebd., S. 68). Anhand dieser Relevanzsetzung verweist Kuckartz auf die Notwendigkeit diese Entscheidungen in enger Anlehnung an „die Forschungsfrage als Entscheidungshilfe“ (ebd.) zu treffen.

Diese Studie folgt für die Kategoriendefinition den von Wolfgang Jütte zusammengestellten Aspekten der *„Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns“* (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.). Für die Fragestellung dieser Studie, die die Beschaffenheit der praktikumsbezogenen Zusammenarbeit fokussiert, eignet sich die Grundlegung durch Anschluss an die Ausführungen von Wolfgang Jütte (2002). Diese ermöglichen eine Analyse relevanter kooperativer Aspekte, die grundlegend für Handeln in pädagogischen Feldern gesehen werden können.

Es wird bei der Formulierung der Kategorien nicht der Empfehlung von Kuckartz gefolgt „neue thematische Aspekte zu integrieren und originelle Kategorien zu bilden, die sich vielleicht nicht [...] sofort aufdrängen“ (Kuckartz 2018, S. 70). Um dennoch der Möglichkeit weiterer Aspekte zu begegnen, wird für alle Hauptkategorien während der Analyse je eine Kategorie für sonstige Aspekte geführt. Es stellte sich jedoch während der Analyse heraus, dass weitere Aspekte unterhalb der Hauptkategorien nicht entstanden. Jedoch wurden einige Subkategorien weiter ausgearbeitet und das Kategoriensystem dadurch weiter entwickelt. Die Struktur des Kategoriensystems ist im Anhang dieser Arbeit in seiner Konfiguration anzuschauen (vgl. Anhang F).

Die Definition der Haupt- und Subkategorien wird für die Analyse erstellt in Anlehnung an die Formulierungen des „Allgemeines Schema für Kategoriendefinitionen“ (Kuckartz 2018, S. 40), welches von Udo Kuckartz beschrieben wird. Der „Name der Kategorie“ wird dabei verknüpft mit verschiedenen Aspekten: „Inhaltliche Beschreibung“ (ebd.), „Anwendung der Kategorie“ (ebd.), „Beispiele für Anwendungen“ (ebd.) und zwei optionalen Aspekten: „Weitere Anwendungen“ (ebd.) und „Abgrenzung zu anderen Kategorien“ (ebd.). Die verwendeten fünf Hauptkategorien und insgesamt 31 Subkategorien werden entsprechend dieses Schemas definiert anhand der von Wolfgang Jütte zusammengestellten *„Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns“* (ebd., S. 322, Herv. im O.). Die Beschreibung der einzelnen Kategorien findet sich im Text dieser Arbeit, die Beschreibung der einzelnen Haupt- und Subkategorien anhand des von Kuckartz vorgeschlagenen Schemas findet sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang G).

Die Hauptkategorien der Analyse wurden bereits bei der Erstellung des Interviewleitfadens als Grundlage verwendet und bildeten so auch während der Interviews eine Grundlage für die Auswahl der thematisierten Themen und Aspekte. Es zeigte sich während der Analyse, dass diese Strukturierung der Gespräche auch die Codierung der Aussagen unterstützte. Dies entspricht der Aussage von Kuckartz, dass „bei einer inhaltlich strukturierenden Analyse im ersten Codierdurchgang weniger schwierige Entscheidungen über die richtige Anwendung einer Kategorie erforderlich“ (Kuckartz 2018, S. 105) sind, wenn „die Hauptkategorien direkt aus dem Leitfaden hergeleitet“ (ebd.) werden. Wenngleich sich dennoch Aussagen zu einzelnen Haupt- und Subkategorien mit denen anderer überschneiden, waren die „Interview[s] [...] durch den Leitfaden stark vorstrukturiert“ (ebd.). Dies beschreibt Kuckartz als Möglichkeit die Zuverlässigkeit der Zuordnung zu Kategorien zu verbessern, wenn es nicht möglich ist, die analysierten Texte von mehr als einer Person codieren zu lassen (vgl. ebd.). Die Codierung in dieser Studie wurde nur von einer Person durchgeführt. Diesem Mangel wurde insofern durch die bereits thematisierte Strukturierung der Interviewgespräche Rechnung getragen wie auch mit der Beachtung der gründlichen Erarbeitung der Kategoriendefinitionen während der Analyse, um „bei Zweifelsfällen die expliziten Kategoriendefinitionen zu verbessern und konkrete Beispiele festzuhalten“ (ebd.).

Die fünf Hauptkategorien sowie sämtliche Subkategorien wurden für das Kategoriensystem der Analyse definiert und für den Forschungsgegenstand der Zusammenarbeit in Praktika und fortlaufend während der Analyse konkretisiert. Im Folgenden werden die fünf Hauptkategorie dargestellt, die anhand der Ausführungen von Wolfgang Jütte (2002) inhaltlich bestimmt und anhand der fortschreitenden Analyse der Interviewtranskripte für die Anwendung der Thematisierung von Praktika präzisiert wurden.

Als eine Hauptkategorie wurde die „Umwelt-bezogene Dimension“ (Jütte 2002, S. 322) festgelegt. Inhaltlich geht es bei dieser Kategorie um Einflüsse auf Handlungen der Akteur*innen durch regionale und überregionale Umweltaspekte, die durch institutionelle und politische Zielsetzungen oder Aktivitäten beeinflusst sind. Dies wurde auch in der Kategorienbeschreibung als Anwendung der Kategorie festgehalten, ergänzt um eine inhaltliche Beschreibung der Kategorie in Anlehnung an das Verständnis von Wolfgang Jütte. Als Abgrenzung zu den übrigen Kategorien wurde präzisiert, dass sich die Umwelt-Bezüge von Aspekten der Institutionen-Bezüge unterscheidet, da sich diese lediglich auf die Perspektive einzelner Institutionen bezieht. In der Umwelt-bezogenen Hauptkategorie werden hingegen die lokalen Relationen zwischen Institutionen zum Thema. Für Zusammenarbeit in Praktika umfasst dies beispielsweise gesetzliche Regelungen für die Beschäftigung von Praktikant*innen, allgemeine hochschulische Regelungen zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Auch regionale Spezifika sind damit eingeschlossen, die Potentiale für das Finden von Praktikumsstellen bieten oder auch durch lokale Besonderheiten bestimmt sind. Die zugeordneten Subkategorien der auf Umwelt bezogenen Hauptkategorie sind benannt als lokale Konkurrenzstrukturen, Finanzierungsregelungen, pädagogische Bedarfe, politische Rahmenbedingungen, Kooperationsmöglichkeiten/Interaktionsgefüge vor Ort und Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteur*innen.

Als eine weitere Hauptkategorie wurde die „Institutionen-bezogene Dimension“ (ebd.) festgehalten. Diese Dimension thematisiert institutionelle Einflüsse auf kooperatives Handeln, dabei sind auch Aspekte deren strategische Ausrichtung und deren Einbindung in übergeordnete Trägerstrukturen eingeschlossen. Hier spielen vor allem die Einflüsse einzelner Institutionen auf Zusammenarbeit innerhalb und über die einzelne Institution hinaus eine Rolle. Es steht zwar die Zusammenarbeit mehrerer Akteur*innen im Fokus, jedoch wird diese Kategorie gebunden an Aussagen von Einflüssen einzelner Institutionen. Abgegrenzt wird diese Hauptkategorie von der Hauptkategorie mit Umwelt-Bezug – wenn regionale oder überregionale Spezifika oder die Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen allgemein beschrieben wird – und mit Aufgaben-Bezug – wenn konkrete Aufgaben und nicht allgemein institutionelle Spezifika thematisiert werden. Für Praktika sind der Institutionen-bezogene Di-

mension beispielsweise Aspekte der konkreten Arbeitsbedingungen der Praktikant*innen und Praxisanleiter*innen zugeordnet, wie auch Aspekte des institutionellen Selbstverständnisses, die sich auf die Durchführung der Praktika auswirken. Als Subkategorien mit institutionellen Bezügen werden für die Analyse das institutionelle Selbstverständnis, Ziele und Tradition genutzt sowie Größe, Institutionalierungsgrad, organisatorische Ausdifferenzierung, Arbeitsbedingungen, Handlungs- und Entscheidungsräume und verfügbare Ressourcen.

Ergänzend wird in die Analyse die „Aufgaben-bezogene Dimension“ (ebd.) als Hauptkategorie genutzt. Sie nimmt die mit Zusammenarbeit verbundenen Aufgaben in den Blick. Je nach Kontext können sich differierende Aufgaben für die Etablierung und Aufrechterhaltung einer Zusammenarbeit ergeben und auch verschiedene Beziehungen entstehen. Anforderungen an die Handelnden aus institutionsinternen oder externen Einflüssen beeinflussen Zusammenarbeit. Für diese Kategorie ist die Thematisierung dessen sowie die Aushandlung der verschiedenen Einflüsse ebenfalls prägend. Aspekte der persönlichen Bewertung von Aufgaben, die sich nicht durch Anforderungen der Institution, der Klient*innen oder der Zusammenarbeit ergeben, sind jedoch der Hauptkategorie mit Personen-Bezug zuzuordnen. Die Aufgaben während eines Praktikums sind bedingt durch die Gleichzeitigkeit der Verfolgung individueller Interessen der Praktikant*innen, aber auch der der Praxisanleiter*innen oder Lehrenden bei gleichzeitigen Bezügen zu institutionellen und kooperativen Interessen. Sofern die Aufgaben über gesellschaftliche Zielsetzungen oder Regelungen argumentiert werden, wird die Hauptkategorie mit Umwelt-Bezug gewählt. Spezifische Aufgaben der Akteur*innen von Praktika und Perspektiven auf Aufgaben als Lerngelegenheiten während eines Praktikums werden in den Ergebnissen dieser Kategorie zusammengetragen. Zur Aufgaben-bezogenen Dimension sind die Subkategorien arbeitsinhaltliche Aufgaben, Tätigkeitsvielfalt, Handlungsbedarf, Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt und Zielgruppenorientierung zugeordnet.

Die „Personen-bezogene Dimension“ (ebd.) wird in dieser Studie verstanden als persönlich geprägte Orientierung für Kooperationen. Hier unterscheiden sich Personen in der Frage, wie offen sie Kooperation gegenüberstehen. Weiterhin sind auch Beziehungen im professionellen Kontext von den jeweilig beteiligten Personen abhängig, so können in Zusammenarbeit Freundschaften oder persönliche Beziehungen Relevanz erlangen. In den Aussagen der Interviewpartner*innen können Aussagen zur eigenen Person sowie zu anderen Personen getätigt werden und dieser Kategorie zugeordnet werden. Als Abgrenzung dieser Kategorie wird die Frage zugrunde gelegt über welche Argumente Aussagen begründet werden. Werden diese über Eigenschaften von Personen begründet, werden sie dieser Hauptkategorie zugeordnet. Aspekte der Personen-bezogenen Dimension für die Zusammenarbeit in Praktika beziehen sich beispielsweise auf persönliche Anliegen in der Zusammenarbeit, wie der Wunsch nach Austausch unter Einbeziehung persönlicher Belange. Auch die Frage wie die Zusammenarbeit eingeschätzt wird und wie Personen ihrem sozialen Kapital oder dem anderer gegenüberstehen, kann für die Frage der Wahrnehmung von Zusammenarbeit in Praktika von Relevanz sein. Subkategorien mit Bezügen zu Personen sind Selbstansprüche, normative Leitvorstellungen, Kompetenzen und leitende Interessen, soziales Kapital, Identifikation und Erfahrungshorizont.

Als „Interaktions-bezogene Dimension“ (ebd.) werden Aspekte dessen beschrieben, die Kommunikation und Gespräche sowie Beziehungen zwischen Akteur*innen thematisieren. Diese Hauptdimension greift die Herstellung und Pflege von Beziehungen durch Interaktionen auf und ist als verbindende Dimension zu sehen. Interaktionen manifestieren in Zusammenarbeit von Akteur*innen die übrigen Dimensionen. Aus diesem Grund wird sie als zentrale Dimension betrachtet. Aspekte von Interaktionen werden in dieser Hauptkategorie für Praktika konkretisiert, indem Aspekte von Beziehungen und interaktionelle Relevanzen zwischen Praktikant*innen, universitäre Lehrende und Praxisanleitenden in Praktika herausgearbeitet werden. Vertrauen und Resonanz, Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz, Macht, Interessen und Ressourcen, Dilemmasituationen und Situationen der Interaktionen sowie Akteur*innen-Konstellationen sind die zugeordneten Subkategorien zur Interaktions-bezogenen Dimension.

Damit sind die Hauptkategorien skizziert, die ausführlichen Beschreibungen der Hauptkategorien, aber auch der Subkategorien finden sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang G). Alle Subkategorien wurden anhand der Aspekte der Benennung der Subkategorie, der Zuordnung der Subkategorie zu einer Hauptkategorie, eine inhaltliche Beschreibung, Stichworte zur Beschreibung, eine Beschreibung zur Anwendung der Kategorie, Beispielzitate aus dem Datenmaterial für Anwendungen, Anmerkungen zu weiteren Anwendungen und Abgrenzung zu anderen Kategorien in der jeweiligen Kategoriendefinition beschrieben.

Die Erläuterung jeder Kategorie erfolgt anhand der Rubriken, die von Udo Kuckartz für die Präzisierung von Auswertungskategorien vorgeschlagen werden und orientiert sich formal an diesen Empfehlungen (vgl. 2018, S. 40). Für die Zusammenstellung von Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse werden Aspekte vorgeschlagen, die für die Konkretisierung der jeweiligen Kategorie festgelegt werden sollen (vgl. ebd.). Die Ausgestaltung der Kategorienbeschreibungen für eine qualitative Inhaltsanalyse entsprechend greift jeweils den Namen der Kategorie auf sowie die Zuordnung von Subkategorien zu einer Hauptkategorie. Weiter werden die „[i]nhaltliche Beschreibung“ (ebd.), „Beispiele für Anwendungen“ (ebd.) und „[w]eitere Anwendungen“ (ebd.) erläutert und wo für die Kategorisierung der Interviewaussagen nötig wird auch eine mögliche „Abgrenzung zu anderen Kategorien“ (ebd.) präzisiert. Dieser Struktur wird für die Definition der Haupt- und Subkategorien gefolgt. Es werden die von Wolfgang Jütte (2002, S. 322) zusammengestellten Aspekte von „*Bedingungsgeflechten kooperativen Handelns*“ (ebd., Herv. im O.) als Haupt- und Subkategorien verwendet sowie eine weitere Subkategorien zur präzisierend ergänzt. Diese Subkategorie greift Besonderheiten durch die Corona-Pandemie als Subkategorie zur Umwelt-bezogenen Dimension auf.

Die Beschreibung der Inhalte einer Kategorie kann eine Anbindung an zugrunde gelegte Fachliteratur umfassen, „mit theoretischer Anbindung“ wird dies von Kuckartz bezeichnet (Kuckartz 2018, S. 40). Dies geschieht für die hier vorgelegte Analyse durch Rückgriff auf Argumentationen von Wolfgang Jütte zu den einzelnen Kategorien. Um eine Anwendung der Kategorie während der Analyse zu spezifizieren, sollen in der Kategoriendefinition auch Aspekte benannt werden, die zur Zuordnung dieser Kategorie zu Aussagen aus dem Datenmaterial führen sollen (vgl. ebd.). Dies wird pro Kategorie auch die Anwendung der Kategorie festgelegt und für das analysierte Material mit Praktikumsbezug konkretisiert. Um eine Kategorie transparent darstellen zu können, wird weiterhin die Nennung von beispielhaften Nutzungen der Kategorie im Datenmaterial gefordert (vgl. ebd.). Diese sollen durch Zitate aus dem jeweils analysierten Datenkorpus belegt werden und mit einer zugehörigen Angabe der Dokumentenquelle und des jeweiligen Absatzes gekennzeichnet werden (vgl. ebd.). Dies erscheint in der jeweiligen Kategoriendefinition als Beispiele für Anwendungen. Sofern Kategorien über die bestimmte Anwendung der Kategorie hinaus verwendet werden, wird dies in der jeweiligen Kategoriendefinition notiert als weitere Anwendungen. Als eine weitere Erläuterung zu jeder Kategorie wird die „Abgrenzung zu anderen Kategorien“ (ebd.) genutzt, in welcher spezifiziert wird, wann die jeweils beschriebene Kategorie nicht genutzt wird in der Analyse und stattdessen eine andere Kategorie Verwendung finden soll (vgl. ebd.). Dieser Verweis auf eine spezielle andere Kategorie wird dann in ihrem Anwendungsfall konkret benannt, begründet und entsprechend auf sie verwiesen (vgl. ebd.).

Die Kategorien wurden theoriegestützt vorab, also a-priori, festgelegt. Während der Codierung der Interviewtranskripte wurden die Haupt- und Subkategorien fortwährend präzisiert und anhand sich ergebender Fragestellungen der Kategorisierung insbesondere hinsichtlich von Aspekten der Abgrenzung zwischen Subkategorien konkretisiert und dies in den jeweiligen Kategorienbeschreibungen festgehalten.

5.4.3 Codierung und Analyse der Interviewtranskripte

Mit der Erarbeitung eines Grundgerüsts a-priori-festgelegten Kategorien ist es im nächsten Schritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse möglich, dass „die Kategorien im nächsten Schritt an die Daten herangetragen“ (Kuckartz 2018, S. 71) werden. Dieser wird in diesem Kapitel vorgestellt.

Als weitere Schritte im „Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“ (ebd., S. 100) werden verschiedene Phasen benannt, in denen das Datenmaterial anhand der Haupt- und Subkategorien codiert wird. Dies umfasst im Schema die „Phase 3: Erster Codierprozess: Codieren des gesamten (bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen) Materials mit den Hauptkategorien“ (ebd., S. 102), die „Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (ebd., S. 106) sowie die „Phase 6: Zweiter Codierprozess: Codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien“ (ebd., S. 110). Diese Schritte werden im Folgenden vorgestellt, wobei dem Ablauf so nicht stringent gefolgt wurde, da durch die a-priori festgelegten Kategorien zum Teil andere Strukturen für das Verfahren notwendig waren. Teilweise beruhen die sieben Phasen für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse jedoch auf der Herangehensweise der induktiven Entwicklung von Kategorien aus dem Material heraus, die in dieser Studie durch die vorab erfolgte Setzung von Kategorien ersetzt wird.

Indem „mittels Kategorien und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt“ wird diese für die Analyse dieser Studie genutzt. Diese Strukturierung in fünf Dimensionen war auch die Grundlage für die Erstellung des Interviewleitfadens und insofern ist für diese Studie der Aussage von Udo Kuckartz zu folgen, dass „die Hauptthemen [...] häufig mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können und sie bereits bei der Erhebung von Daten leitend waren“ (ebd., S. 101).

Für die Phase der Entwicklung der Hauptkategorien regt Kuckartz auch für „Themen und Subthemen“, die „deduktiv aus einem theoretischen Bezugsrahmen“ (ebd., S. 102) entwickelt wurden, an, dass durch einen erprobenden Durchgang durch das Material die gewählte Strukturierung hinsichtlich „ihre[r] konkrete[n] Anwendbarkeit auf das empirische Material“ (ebd.) eingeschätzt wird. Für diesen ersten Durchgang wurde in der vorliegenden Studie abweichend die gesamte Struktur aus Haupt- und Subkategorien verwendet. Kuckartz schlägt dieses Vorgehen unter anderem für den Fall vor, „dass die Subkategorien bereits feststehen“ (ebd., S. 110). In diesem Falle „lassen sich die ersten Phasen des Forschungsprozesses auch abkürzen, indem den Textstellen direkt die Subkategorien zugewiesen und keine gesonderte Codierung der Hauptkategorien vorgenommen wird“ (ebd., S. 110).

Mit diesem vorab feststehenden Kategoriensystem wurden anfänglich neun Interviewtranskripte, also ein zahlenmäßiges Drittel des Interviewmaterials durchlaufen. Mit dieser Entscheidung geht einher, dass die „Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und [die, A.K.D.] Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material“ (ebd., S. 106) nicht durchlaufen wurden, da die Subkategorien bereits vor dem ersten Materialdurchgang a-priori-festgelegt wurden. Dabei wurden Interviews aus allen drei einbezogenen Akteur*innen-Gruppen in die Erprobung des Kategoriensystems einbezogen. Kuckartz weist für diesen ersten Durchgang des Materials mit dem Kategoriensystem darauf hin, dass die Entscheidung wieviel Material dafür durchgearbeitet werden muss, darauf hin, dass dies „vom Umfang des gesamten Materials und der Komplexität des Kategoriensystems“ (ebd., S. 102) abhängt, als Größeneinschätzung gibt er an, dass „[i]n der Regel [...] ca. 10 bis 25 % des gesamten Auswertungsmaterials“ (ebd.) für den ersten Durchgang mit den Kategorien ausreichen.

Die Integration der vierten und fünften Phase in diesen Schritt bedingt, dass bereits hier nicht nur die Hauptkategorien, sondern auch die Subkategorien „nach dem ersten Codierprozess eine Ausdifferenzierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien“ (ebd., S. 106) erfahren. Dies gelingt indem der Aspekt, der der vierten und fünften Phase zugeordnet ist, das „Ordnen und systematisieren der Liste(n), Identifikation der relevanten Dimensionen, ggf. Zusammenfassen von Subkategorien der

Liste zu abstrakteren/allgemeineren Subkategorien" (ebd.) bereits hier Beachtung erfährt. Dieser Aspekt der Bildung von Subkategorien aus dem Material heraus wurde in dieser Studie angepasst an das Vorgehen mit a-priori-festgelegten Subkategorien. Nach der ersten Analyse wurden alle einer jeweiligen Subkategorie zugeordneten Textstellen zusammengestellt und für jede Subkategorie durchgesehen. Diese „Zusammenstell[ung] aller mit dieser Kategorie codierten Textstellen in einer Liste oder Tabelle" (ebd.) wurde durch die Nutzung der Software MaxQDA für die Codierung unterstützt.

Nach diesem erprobenden Durchgang wurden in dieser Studie die Definitionen der Haupt- und Subkategorien sowie insbesondere die Abgrenzungen zwischen den Kategorien auf den verschiedenen Ebenen überarbeitet und präzisiert. Auch Belege für zugeordnete Textstellen wurden weitgehend bereits in dieser Phase den einzelnen Kategoriendefinitionen zugeordnet. Diese wurden jedoch im weiteren Verlauf der Analyse zum Teil doch noch gegen andere zugeordnete Textstellen ausgetauscht, sofern sich in weiteren Transkripten noch aussagekräftigere oder treffendere Passagen finden ließen. Hier ist der Aspekt den Kuckartz als Bestandteil der „Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material" (ebd.) beschreibt, das „Formulieren von Definitionen für die Subkategorien und illustrieren der Kategoriendefinitionen durch Zitate aus dem Material" (ebd.) im methodischen Vorgehen dieser Studie wieder zu finden.

Im Anschluss an die Erprobung und Präzisierung des Kategoriensystems wurden alle 27 in die Analyse einbezogenen Transkripte der geführten Interviews anhand des festgelegten Kategoriensystems „sequenziell, d. h. Zeile für Zeile vom Beginn bis zum Ende" (ebd., S. 102) durchlaufen und transkribierte Aussagen aus den Interviews einzelnen Subkategorien der fünf bestimmten Hauptkategorien zugeordnet. Dabei wurde jeder Hauptkategorie eine ergänzende Kategorie für weitere Beobachtungen zugeordnet.

Weiterhin wurden in den Interviews Textstellen markiert, die persönliche Informationen zu den interviewten Personen enthielten sowie die Textstellen markiert, in denen Erfahrungen oder Wertungen zu Folgen der pandemischen Lage von den Interviewten thematisiert wurden. Diese so markierten Stellen wurden teilweise für die Ergänzung von Fallbeschreibungen genutzt.

Die von Wolfgang Jütte zugrunde gelegte Struktur der „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*" (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) weist schon in ihrer Benennung darauf hin, dass die aufgeführten Elemente miteinander verwoben und ineinander verflochten auftreten. Es wundert daher nicht, dass an vielen codierten Textstellen mehrere Haupt- und Subkategorien gleichzeitig codiert wurden. Kuckartz thematisiert die Möglichkeit eine Textstelle zu mehreren Kategorien zuzuordnen verbunden mit der Begründung, dass „ein Textabschnitt, sogar ein einziger Satz, mehrere Themen enthalten kann" (Kuckartz 2018, S. 102, vgl. ebd.) und dass „codierte Textstellen [...] sich überlappen oder verschachtelt sein" (ebd.) können. Anhand der jeweiligen Textstelle aus den Transkripten in jeweiliger Verbindung mit „der Gesamteinschätzung des Textes" (ebd.) wurde „entschieden [...], welche der thematischen Kategorien in dem betreffenden Textabschnitt angesprochen wird" (ebd.) und diese Zuordnung durch Codierung Rechnung getragen.

Als Einheiten für die „Größe des Textsegmentes, das jeweils codiert werden soll" (ebd., S. 104) wurden bei der Codierung „in der Regel Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz" (ebd.), der weiteren Beschreibung von Codiereinheiten von Kuckartz wurde in dieser Studie gefolgt, indem auch „[w]enn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert" (ebd.) und „[s]ofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert" (ebd.). Es wurde jeweils eingeschätzt „wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird" (ebd.), so dass „die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist" (ebd.).

5.4.4 Auswertungen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der kategorienbasierten Codierungen von Textstellen tauchen bei Udo Kuckartz verschiedene Verfahrensvorschläge auf, die er als siebte Phase unter der Bezeichnung „Einfache und komplexe Analysen, Visualisierungen“ (Kuckartz 2018, S. 117) aufnimmt. In dieser Phase werden die zuvor aufbereiteten Daten weiter analysiert hinsichtlich der „Themen und Subthemen, die im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen“ (ebd.) und es findet damit eine Vorbereitung der Ergebnispräsentation statt (vgl. ebd.).

In dieser Studie wurde eine „**Kategorienbasierte Auswertung**“ (ebd., S. 118, Herv. im O.) durchgeführt. Anhand dessen wurden die Ergebnisse pro Subkategorie beschrieben (vgl. ebd.). Dabei wurde darauf geachtet anzuführen, was zu der jeweiligen Kategorie in den Interviews gesagt wurde und gegebenenfalls auch Vermutungen zu äußern (vgl. ebd., S. 118–119). Es werden auch „prototypische Beispiele zitiert“ (ebd., S. 119).

Zur Unterstützung der kategorienbasierten Ergebnisvorstellung⁴⁸ werden diese zum Teil mit der „**Visualisierung von Zusammenhängen**“ (ebd., S. 120, Herv. im O.) verbunden. Beispielsweise werden die von den drei interviewten Akteur*innen-Gruppen genannten weiteren Akteur*innen, die direkt in Praktika eingebunden sind oder sich indirekt mit den Akteur*innen-Gruppen auch zu Praktika austauschen oder zusammenarbeiten, in einer Grafik dargestellt (vgl. Abbildung 2, S. 148).

Die weiteren Analysevarianten von „**Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien**“ (Kuckartz 2018, S. 119, Herv. im O.), von „**Kreuztabellen**“ (ebd., S. 119, Herv. im O.) und von „Konfigurationen von Kategorien untersuchen“ (ebd., S. 120) wurden in dieser Studie nicht genutzt. Dies war auch durch die thematisch sehr differierenden Interviews beeinflusst, die eine quantitative Auszählung von thematischer Nennungen in den Interviews nicht nahelegte für die Analyse.

Die so gewonnenen Ergebnisse werden in dieser Arbeit strukturiert nach dem festgelegten Kategoriensystem dargestellt und mit illustrierenden Zitaten aus dem Datenmaterial untersetzt.

5.5 Reflexion von methodischen Gütekriterien für die Studie

Trotz einer „vielschichtige[n] und vielstimmige[n] Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Forschung“ (Kuckartz 2018, S. 202) sind einige Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse von Udo Kuckartz angesprochen. Diese lehnen sich an allgemeine Standards und Gütekriterien für qualitative Forschung an (vgl. ebd., S. 201).

Speziell für die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet Kuckartz „zwischen *interner Studiengüte*, d. h. Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit etc., und *externer Studiengüte*, d. h. Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit“ (ebd., S. 203). Fragen der externen Studiengüte werden im Fazit dieser Arbeit aufgegriffen. Zunächst sollen Aussagen zu den Aspekten der internen Studiengüte getroffen werden.

Die Kriterien der internen Studiengüte stehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse in enger Abhängigkeit zur „Güte der Codierungen und der Übereinstimmung der Codierenden“ (ebd., S. 205). Da in dieser Studie die Codierung ausschließlich von der Autorin der Studie durchgeführt wurde, werden im Folgenden keine Aussagen zur Übereinstimmung der Codierungen mehrerer Codier-Personen getätigt.

Vier Kriterien gibt Udo Kuckartz an für die Beurteilung eines Kategoriensystems (vgl. ebd., S. 70–71). Als erstes Kriterium wird die Frage thematisiert, „ob ein Kategoriensystem erschöpfend ist oder nicht“

⁴⁸ Weiterhin wird für die Analyse vorgeschlagen „**Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie**“ (Kuckartz 2018, S. 119, Herv. im O.) in die Analyse einzubeziehen. Die Analyse und Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Subkategorien werden in der prozessorientierten Darstellung von Praktika für jede Hauptkategorie deutlich, die als Sequenzen ausgearbeitet wurden (vgl. Anhang H).

(ebd., S. 70), weiterhin werden „die Kategoriendefinitionen“ (ebd.) aufgeführt sowie „als drittes Kriterium das Gütekriterium der Codierer-Übereinstimmung – sowohl der Intra-Coder-Übereinstimmung als auch der Intercoder-Übereinstimmung“ (ebd., S. 70–71). Die Analyse wurde von einer Person durchgeführt, weswegen keine Aussagen zur Übereinstimmung hinsichtlich der Intercoder-Reliabilität gemacht werden können. Die Intra-Coder-Übereinstimmung wurde nicht explizit erfasst, jedoch wurde der Empfehlung von Kuckartz gefolgt, nach einer ersten Codierphase die Kategorien zu präzisieren und alle Transkripte mit den konkretisierten Kategoriendefinitionen erneut zu durchlaufen. Hier wurden an einigen Stellen Abweichungen festgestellt, die in den Kategoriendefinitionen als Abgrenzungen der Kategorien und Subkategorien festgehalten wurden. Weiter wird dann als ein „schwer zu operationalisierendes Kriterium für ein gutes Kategoriensystem [...] viertens die Kohärenz und Plausibilität der Gesamtgestalt des Kategoriensystems“ (ebd., S. 71) thematisiert, der verbunden ist mit einem „Anspruch, ein plausibles Ganzes zu bilden und nicht lediglich einzelne (vielleicht sogar trennscharfe) Kategorien, die ziemlich beziehungslos nebeneinander stehen“ (ebd.). Dieser Einschränkung wurde begegnet indem die Kategorien theoriegestützt zusammengestellt wurden, diese können zwar dennoch zu wenig Trennschärfe aufweisen oder eine zu geringe wechselseitige Kohärenz aufweisen, jedoch wurde dies in der Analyse der Transkripte nicht festgestellt.

Für die interne Studiengüte stellt Kuckartz eine Checkliste auf, die die Gütekriterien der „Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, Auditierbarkeit“ (ebd., S. 204) abdecken. Die Fragen, die Kuckartz unter zwei Rubriken zur Güte qualitativer Inhaltsanalyse stellt, sollen im Folgenden beantwortet werden (vgl. ebd., S. 204–205).

Für die „**Datenerfassung und Transkription**“ (ebd., S. 204, Herv. im O.) gilt für diese Studie, dass die Daten als Audioaufnahmen für die Analyse zugrunde gelegt wurden. Im Nachgang zu Interviews wurden erste Notizen zum jeweiligen Interview festgehalten, dies wurde entweder direkt im Anschluss an das Interview oder im Zeitraum eines Tages erstellt. Die Interviews wurden vollständig transkribiert, anhand feststehender Transkriptionsregeln, die auch im Rahmen der Methodenbeschreibung der Studie benannt wurden. Die Transkription wurde zum Teil von der Autorin der Studie selbst, zum Teil von studentischen Hilfskräften erledigt. Alle Transkripte wurden jedoch im Nachgang von der Autorin der Studie korrigiert und durchgesehen. Die Transkripte wurden mit Hilfe des Softwareprogramms *f4* erstellt, die es ermöglichen parallel mit den Audio-Dateien und den entsprechenden Transkriptionstexten zu arbeiten. Die Daten wurden für die Aufbereitung in der Studie pseudonymisiert. Die verwendeten Transkriptionsregeln eignen sich, um die Inhalte der Kommunikation zu erfassen, lautmalersische Besonderheiten oder weitere Auffälligkeiten im Sprechfluss hingegen wurden nicht in den Transkripten festgehalten.

Für die „**Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse im engeren Sinn**“ (ebd., Herv. im O.) tauchen folgende Aspekte in der Checkliste von Kuckartz auf. Die Angemessenheit der Nutzung der inhaltsanalytischen Methode für die Fragestellung der Studie, wurde im Methodenteil der Studie begründet, die Verfahrensschritte der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse dargestellt und der auf die Nutzung einer QDA-Software hingewiesen. Die Codierung wurde von einer Person durchgeführt, wodurch sich keine Übereinstimmungen der Codierungen zwischen Codierenden ermitteln lassen. Das deduktiv erstellte Kategoriensystem stellt sich während der Analyse und der Auswertung als konsistent heraus. Eine ausführliche Beschreibung der Kategorien und Subkategorien ist der Arbeit beigefügt, die auch jeweils wörtliche Zitate aus dem Datenmaterial als Beispiele enthalten. Alle erhobenen Daten der drei in die Analyse einbezogenen Akteur*innen-Gruppen wurden in die qualitative Inhaltsanalyse dieser Studie einbezogen. Der Datensatz umfasst sehr differente Interviewpartner*innen für die verschiedenen Akteur*innen-Gruppen, „Ausnahmefälle und Extremfälle“ (ebd., S. 205) jedoch tauchen dabei nicht explizit auf. Die Codierung wurde nach einem Drittel des Materials noch einmal durchlaufen und die Kategorien präzisiert, das gesamte Material wurde anschließend einmal

durchlaufen. Memos wurden während der Analyse verfasst und im QDA-Projekt der Analyse festgehalten. Dabei wurden vor allen Dingen Notizen zu einzelnen Transkripten, zu einzelnen Kategorien, aber auch generell zur Auswertung verfasst während des gesamten Prozesses.

In der Darstellung der Ergebnisse der Studie werden auch Zitate aus dem Datenmaterial der Interviews verwendet. Die Ergebnisse umfassen auch widersprüchliche Aussagen der Interviewpartner*innen, insbesondere Widersprüche zwischen den Akteur*innen-Gruppen wurden in der Ergebnisdarstellung aufgenommen und transparent gemacht. Die Ergebnisdarstellung und die Schlussfolgerungen aus den vorgenommenen Codierungen und Auswertungen werden in dieser Studie anhand der Interviewdaten begründet. Die Audiodateien und die Transkripte wurden innerhalb des QDA-Projektes und darüber hinaus archiviert in verschlüsselten Dateisystemen⁴⁹ in lokalen, nicht cloud-basierten Speicherformen.

⁴⁹ Die Dateien sind 512 Bit verschlüsselt auf lokalen Datensystemen abgelegt und ergänzend auf einem weiteren Speichermedium ohne Stromverbindung im selben Verschlüsselungsformat gesichert.

6 Vorstellung und Interpretation der Befunde – zu den Ergebnissen der Studie

Studienintegrierte Praktika als Lehr-Lern-Formate basieren auf der Zusammenarbeit von Studierenden, Praxisanleitenden und universitären Lehrenden. Subjektive Perspektiven dieser drei Akteur*innen-Gruppen auf die Zusammenarbeit in Praktika wurden durch episodische Interviewdaten in diese Studie einbezogen.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung dieser Daten vorgestellt. Diese folgt der Struktur, die auch für die Analyse leitend war. Es werden die fünf von Wolfgang Jütte erarbeiteten Dimensionen kooperativen Handelns grundgelegt, die er darstellt als „*Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns*“ (2002, S. 322, Herv. im O.).

Ziel der hier vorgestellten Analyse war es Aspekte der Zusammenarbeit für Praktika zwischen den drei genannten Akteur*innen-Gruppen zu erörtern und damit zu einem Verständnis von Aspekten der Zusammenarbeit bezogen auf studienintegrierte Praktika beizutragen. Dabei scheinen gesellschaftliche, didaktische, individuelle sowie disziplinäre und professionelle Implikationen von Praktika in den Daten auf. Der Bezug zwischen den Ergebnissen und den damit verbundenen Betrachtungsweisen auf universitäre Praktika wird schließlich im Fazit der Arbeit aufgegriffen.

Jeweils untergliedert unter den fünf Hauptkategorien folgen die Ergebnisvorstellungen der jeweiligen Subkategorien. Zur Beschreibung der Subkategorien wird jeweils an das Verständnis dieser bei Wolfgang Jütte (2002) angeschlossen, um dann wesentliche Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus diesen zu argumentieren und zu diskutieren. Die 27 geführten episodischen Interviews wurden pro Subkategorie ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Analyse werden für jede Subkategorie vorgestellt und mit Belegen aus dem Datenmaterial illustriert.

Es sei darauf verwiesen, dass Jütte die fünf Dimensionen kooperativen Handelns sowie die den einzelnen Dimensionen zugewiesenen Subdimensionen als „*Bedingungsgeflechte*“ (ebd., S. 322) konzipiert. Dies impliziert, dass es zu einer Verknüpfung und Überlagerung der Aspekte kooperativen Handelns kommt. Die folgend separierte Darstellung der einzelnen Dimensionen kann insofern nur als eine analytische Differenzierung verstanden werden, die zum Verständnis von Zusammenarbeit in Praktika beitragen will. Jedoch stehen die einzelnen Elemente in wechselseitigem Verhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig.

Die Ergebnisdarstellung⁵⁰ folgt dabei der Struktur, dass zu Beginn das Verständnis der Subdimension kooperativen Handelns, welches von Wolfgang Jütte (2002) erarbeitet wurde, dargestellt wird. Anschließend werden die erarbeiteten Ergebnisse zu dieser Subdimension vorgestellt. Zu Beginn des jeweiligen Abschnitts wird dargelegt, ob die Struktur der Differenzierung nach den drei Akteur*innen-Gruppen folgt oder ob eine alternative Differenzierung für das jeweilige Ergebnis gewählt wurde. Schließlich erfolgt eine pointierte Darstellung der Kernbotschaft dieses Teilergebnisses und die Anbindung an das Verständnis kooperativen Handelns von Wolfgang Jütte (ebd.)

6.1 Von „*Es gibt nichts Schöneres, als wenn man gelöchert wird von einer Praktikantin oder einem Praktikanten*“ bis zu „*Jo, wie war das denn bei euch?*“ – zur entfaltenden Dimension der interaktionellen Bezüge

Als zentrale Dimension tauchen Interaktionen in den „*Bedingungsgeflechten kooperativen Handelns*“ von Wolfgang Jütte (2002, S. 322, Herv. im O.) auf. Die übrigen Dimensionen sind um die interaktionellen Bezüge herum gruppiert und jeweils eine Verbindungslinie zu den übrigen vier Hauptdimensionen gezogen. Interaktionen manifestieren, gestalten und verändern Zusammenarbeit. Die zugeord-

⁵⁰ Für die Darstellung der Verweise zu den Interviewdaten werden die Kürzel genutzt Stu für die Perspektive der Studierenden, Doz für die Perspektive der universitären Lehrenden/Dozierenden und Pra für Praxisanleitende.

neten Subkategorien Vertrauen und Resonanz, Kultur des Umgangs, Nähe und Distanz, Macht, Interessen und Ressourcen, Dilemmasituationen und Situationen der Interaktionen und Akteur*innen-Konstellationen werden im Folgenden anhand der jeweils zugeordneten Codierungen aus dem Interviewmaterial hinsichtlich der jeweiligen Ergebnisse dargestellt. In Aussagen der Interviewpartner*innen wird deutlich, dass die Aspekte der übrigen Hauptdimensionen sich über Interaktionen konkretisieren und bearbeitet werden. Die Wahrnehmung der Situationen, Themen und Aspekte durch die Beteiligten wird dabei stark von interaktionellen Aspekten beeinflusst.

Die Interviewpersonen schildern verschiedene Aspekte, die Interaktionen zu Praktika beeinflussen. Beispielfhaft soll hier auf den Wunsch von Praxisanleiter*innen verwiesen werden, dass Praktikant*innen sich während der Praktikumszeit aktiv und eigeninitiativ zeigen. Illustrierend dazu kann die Interviewpassage angeführt werden: *„Ja das Entscheidende ist eigentlich Neugierde. Ja das ist/ Neugierde und Mut (lacht), das sind so die beiden Dinge, erstmal. Und bitte erst Neugierde, dann Mut zeigen. Wobei für manchen ist es auch schon eine mutige Leistung überhaupt eine Frage zu stellen. Ähm DAS verstehe ICH unter Neugierde. Es gibt nichts Schöneres, als wenn man gelöchert wird von einer Praktikantin oder einem Praktikanten bis zu dem Punkt, dass man selbst sagt: ‚So das weiß ich jetzt selbst nicht so genau.‘ Da merkt man okay, der hat sich wirklich damit beschäftigt, ähm die hat sich entsprechend damit beschäftigt und will das wissen, will verstehen was wir hier machen, ja“* (Pra-G: 122). Damit sind Interaktionen zwischen Praxisanleiter*innen und Studierenden angesprochen und die Bedeutung von Fragen seitens der Studierenden an die Praxisanleiter*innen gekennzeichnet. Anhand von Fragen, die Praktikant*innen stellen, bewertet hier ein*e Praxisanleitende*r, ob er*sie die*den Praktikant*in als engagiert wahrnimmt.

Interaktionen, die zwischen Studierenden stattfinden, während oder nach einem Praktikum können illustriert werden anhand einer weiteren Passage aus dem Interview mit einer studierenden Person. Hieran wird der studentische Bedarf an ergänzender Kommunikation über den engeren Praktikumskontext hinaus deutlich, um mittels Interaktionen Praktikumsituationen und eigene Verhaltensoptionen zu überlegen: *„am Anfang war ich ja dann relat/ bisschen unglücklich quasi beziehungsweise wusste nicht so richtig was ich machen soll, habe dann auch mit denen geredet und habe auch gefragt, was die jetzt in meiner Situation machen würden und da haben die auch alle gesagt, ja rede einfach mit der*dem Praxisanleiter*in oder rede mit der*dem Vorgesetzten oder wie auch immer und ähm ja ist auf jeden Fall wichtig. Ich finde das gerade beim Praktikum oder gerade jetzt in so einem Kontext, dass es so wichtig ist, dass man da auch Leute über/ mit denen man darüber sprechen kann und das auch reflektieren kann und auch fragen kann: ‚Jo, wie war das denn bei euch?‘ und dass man sich da austauscht“* (Stu-A: 102⁵¹). Studierende benennen auch, dass sie interessiert daran sind, wie die Praktikumsituationen von Kommiliton*innen aussehen und im Gespräch darüber Reflexionen entstehen.

Praktika werden nicht erst Thema sobald eine Praktikumszeit beginnt, vielmehr werden universitäre Praktika für die verschiedenen Akteur*innen-Gruppen manifestiert in jeweils zugehörigen Situationen anhand verschiedenster Anlässe. Diese Anlässe können im universitären, im privaten und im praktikumsbezogenen professionellen Kontext angesiedelt sein. Interaktionsanlässe in Praktika lassen sich auch prozessbezogen betrachten. Eine Untergliederung von Teilaspekten der Zusammenarbeit in Praktika in acht prozessualen Sequenzen findet sich ausgearbeitet im Anhang (vgl. Anhang H).

Im Folgenden werden die Ergebnisse pro Subkategorie der Hauptdimension der Interaktionellen Bezüge vorgestellt. Dazu werden zunächst Akteur*innen von Praktika und deren Interaktionspartner*innen vorgestellt, bevor die Aspekte des Vertrauens und der Resonanz zwischen Akteur*innen Aspekte der Beziehung zwischen den Akteur*innen beschreiben. Die Frage, wie sich Interaktio-

⁵¹ Die Aussagen aus den Interviews wurden unter Einbezug verschiedener Gender-Pronomen und Formulierungen angepasst. Dies diente auch der Sicherung der Anonymität der Interviewpartner*innen, um eine Zuordnung anhand von geschlechtsbezogenen Aussagen zu vermeiden.

nen zwischen Akteur*innen kennzeichnen lassen, taucht als Kultur des Umgangs zwischen Akteur*innen auf. Die Bedeutung der Beachtung von nahen und distanzierten Beziehungen und Interaktionen in Praktika sowie die Frage, welcher Relevanz Macht, Interessen und Ressourcen zugeschrieben wird, wird abschließend thematisiert.

6.1.1 Akteur*innen von Praktika

Interaktionen müssen sich in einem Möglichkeitsraum entfalten können, der durch mindestens zwei gesprächsbereite Parteien hergestellt wird. Die Tangierung von wechselseitigen Interessen und Einflusspotentialen von mindestens zwei Akteur*innen wird von Jütte als „Akteurkonstellationen“ (2002, S. 304) beschrieben (vgl. ebd., 303–304). Die Konstellationen von Akteur*innen schaffen die Bedingung als Möglichkeit für Interaktionen. Bei Wolfgang Jütte tauchen diese als ein Element der „jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen“ (ebd., S. 323) von Kooperation auf. Diese Akteur*innen von Praktika werden im Folgenden dargestellt.

In den Interviews werden verschiedene Konstellationen von Akteur*innen in verschiedenen Interaktionsanlässen zu oder während Praktika thematisiert, dabei fällt bereits eine unübersichtliche Anzahl an Akteur*innen auf. Die Konstellationen zwischen diesen Akteur*innen sind fluide je nach Situation der Interaktion. Die Eingliederung in ein organisationales Setting im Praktikum beschreibt ein*e Praxisanleiter*in auch als Lernaufgabe im Praktikum, dazugehörig wird Folgendes beschrieben: *„Die Konstellation in einem Hierarchieverhältnis vielleicht auch zu arbeiten, ne, also auch Aufträge von jemandem zu bekommen. Jemandem Rechenschaft ablegen zu müssen. Mich in irgendeiner Art und Weise auch in ein Team einzubringen“* (Pra-D: 38).

Relevante Akteur*innen wurden in den Interviews nicht explizit erfragt. Die hier aufgeführten Akteur*innen sind aus den Erzählungen und Situationsbeschreibungen der Interviewpersonen entnommen und entsprechend den jeweiligen Akteur*innenkonstellationen, teilweise anhand der institutionellen Anbindung, zugeordnet. In den Interviews lässt sich eine starke Orientierung an den den Akteur*innen zugewiesenen Rollen erkennen. Es werden auch Namen beziehungsweise Vornamen benannt, an vielen Stellen wird jedoch die berufliche Position der Akteur*innen als Beschreibung verwendet. Die in den Interviews benannten Interaktionsakteur*innen werden – anhand der jeweils benannten Rollen, ihrer jeweiligen institutionellen Anbindung oder des Zustandekommens dieser Kontakte – im Folgenden vorgestellt.

Die drei in die Erhebung mittels episodischer Interviews eingebundenen Akteur*innen werden als zentrale Akteur*innen ausdifferenziert, wie auch jeweilige externe Kontakte sowie verschiedene private Umfelder thematisiert. Als zentrale Akteur*innen tauchen Studierende auf – auch in ihrer temporären Rolle als Praktikant*innen – sowie die Akteur*innen der jeweiligen Universität oder Hochschule und der jeweiligen Praktikums- bzw. Projektinstitution.

In der unten angeführten Darstellung der Akteur*innen sind zentral Studierende beziehungsweise Praktikant*innen angeführt. Von den Vertreter*innen der Institutionen wird in den Interviews überwiegend die Bezeichnung *„Praktikant*in“* (Pra-B: 40) genutzt, von den Lehrenden die Bezeichnung *„die Studierenden“* (Doz-B: 80). Die Studierenden beschreiben diese verschiedenen Rollenzuschreibungen auch und diese wird in ihrer Ambivalenz thematisiert. Der Wunsch nach Aufgaben im Praktikum wird dabei dem Verweis auf einen eingeschränkten Handlungsdruck gegenübergestellt: *„auf der anderen Seite war das halt ganz gut, weil oft war das dann auch so, das waren Situationen, wo jemand angerufen hat und dann Sachen gefragt hat und ich habe dann aber immer sagen können: 'Ja, ich bin die*der Praktikant*in, ich weiß es nicht'. Also auf der einen Seite war es gut, weil man halt quasi nicht so ähm (...) eine Pflichterfüllung hatte, auf der anderen Seite wollte man halt was machen so“* (Stu-A: 88).

Die zentral angeordneten Studierenden haben Kontakte zu verschiedenen anderen Bereichen. In der Grafik sind die weiteren für die hier zugrunde gelegten Bereiche der Mitarbeitenden der Universität

beziehungsweise Hochschule grau hinterlegt. Alle drei zentralen Akteur*innen haben direkte Verbindungen untereinander. Die weiß unterlegten Felder sind als erweiterter Kreis von Akteur*innen zu verstehen, die vermittelt über die anderen Akteur*innen mit den Studierenden oder den übrigen Akteur*innen in Verbindung treten. Als ebenfalls relevanter Kreis wurden in den Interviews Gesprächspartner*innen aus privaten Umfeldern der Akteur*innen benannt, mit denen Akteur*innen über Praktika sprechen oder die Praktika wesentlich beeinflussen können – im Falle des privaten Umfeld der Studierenden und dem privaten Umfeld ihrer Kommiliton*innen.

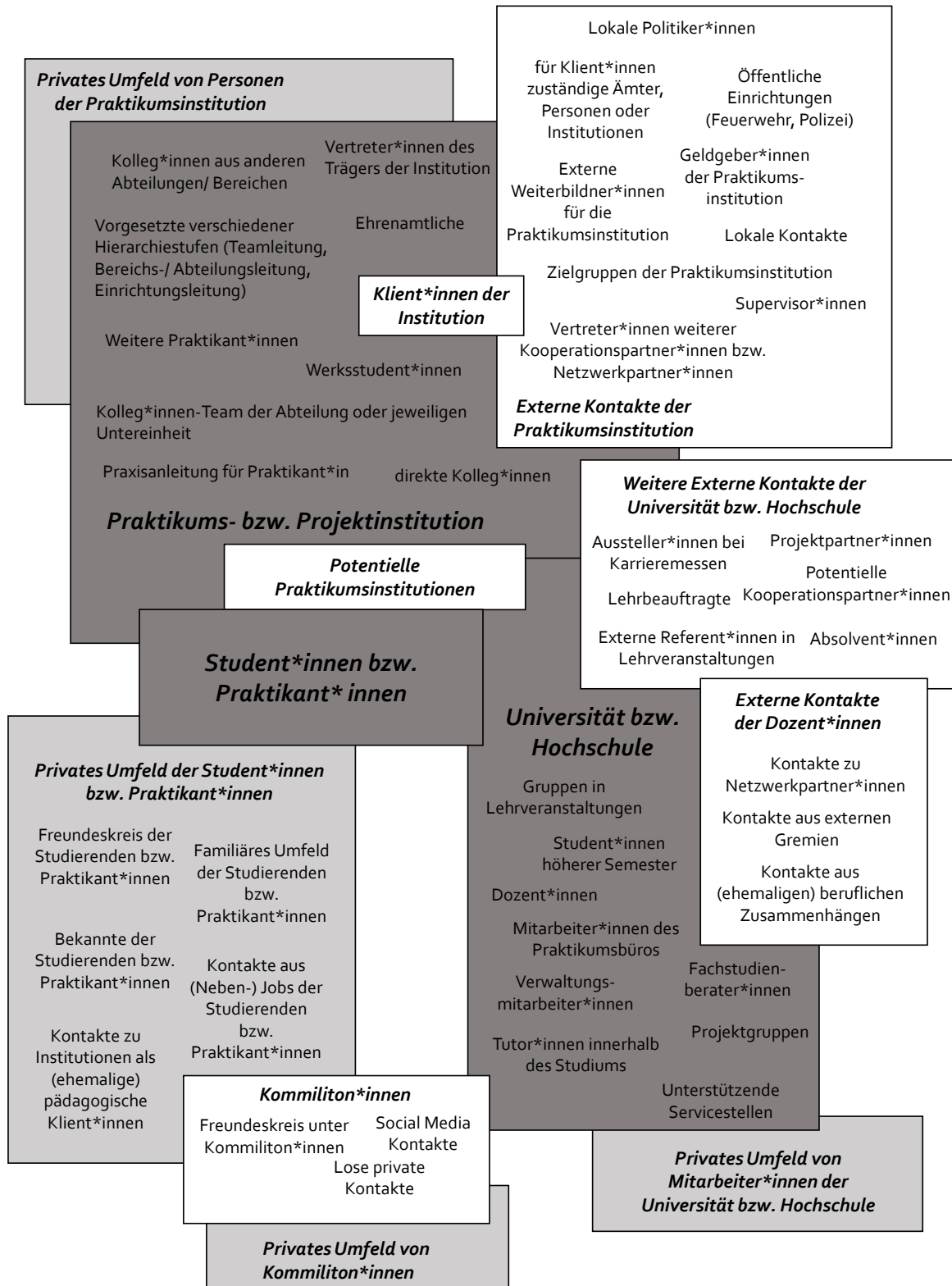


Abbildung 2: Akteur*innen rund um Praktika (eigene Darstellung)

Innerhalb der jeweiligen Akteur*innen-Gruppen findet ebenfalls Interaktion statt, so sprechen auch Kolleg*innen in Universität oder Praktikumsinstitution untereinander über Praktika oder über einzelne Praktikant*innen innerhalb der institutionellen Strukturen. Zum Teil besprechen Mitarbeitende der Praktikumsinstitution bereits vor Beginn des jeweiligen Praktikums *„wie ist denn so diese Einsatzplanung der Kolleg*innen, ne, und wo wäre es vielleicht auch interessant für die*den Praktikant*in nochmal mitzugehen, ne? Und, was kann sie*er sich da angucken?“* (Pra-B: 90). Die Thematisierung dieser Aspekte findet auch mit externen Kontakten statt sowie zum Teil auch mit Personen aus dem privaten Umfeld. Die vorrangig vorzufindenden Interaktionen zwischen den jeweiligen institutionellen Strukturen und weiteren Feldern werden in der Abbildung 2 (S. 148) durch Überlappung dargestellt.

Als weiteres Feld sind potentielle Praktikumsinstitutionen, die von Studierenden zur Bewerbung um eine Praktikumsmöglichkeit kontaktiert werden (vgl. Stu-K: 24), angeführt. Dabei ist die spätere Praktikumsinstitution eingeschlossen (vgl. Stu-B: 38), diese Institutionen haben auch Berührungspunkte mit Mitarbeitenden der Universität, zum Beispiel indem Ausschreibungen zu Praktikumsstellen an Dozent*innen geschickt werden zur Weiterleitung an Studierende (vgl. Doz-D: 66), aber auch über Gespräche mit Mitarbeiter*innen der Universität beispielsweise, wenn sich für diese Akteur*innen *„Kontakte [ergeben, A.K.D.], wo man sich auf einer Veranstaltung trifft, ins Gespräch kommt und entweder die*der Einrichtungsvertreter*in, oder ich selber darauf zu sprechen komme: ‚Und im Übrigen hätten wir auch noch Praktikant*innen‘“* (Doz-B: 16).

Innerhalb der Praktikums- bzw. Projektinstitution werden Interaktionen zu praktikumsbezogenen Fragen mit den *„Mitarbeiter*innen aus dem jeweiligen Team innerhalb der Abteilung“* (Pra-F: 56) oder der jeweiligen Untereinheit (vgl. Stu-H: 134) dargestellt. Dies kann Kontakte mit weiteren direkten einzelnen Kolleg*innen (vgl. Stu-C: 97; Stu-A: 126), zum Beispiel mit einer*einem *„pädagogische[n] Mitarbeiter*in“* (Stu-C: 97) sowie *„Mitarbeiter*innen“* (Stu-C: 166) und Kolleg*innen aus anderen Abteilungen (vgl. ebd.) oder Bereichen (vgl. Pra-A: 33) und Vorgesetzten verschiedener Hierarchiestufen umfassen. Als Bezeichnungen übergeordneter Hierarchiestufen tauchen beispielsweise Formulieren wie *„die Einrichtungsleitung“* (Stu-E: 20; vgl. Stu-F: 94), *„die zuständige Führungskraft“* (Pra-F: 56), *„die*der Bereichsleiter*in“* (Stu-C: 160), *die*der „Maßnahmeleiter*in“* (Stu-C: 79), oder als allgemeine Aussage *„die*der Chef*in“* (Stu-H: 134) auf. Weiterhin werden Verwaltungsmitarbeiter*innen (vgl. Stu-A: 116; Pra-E: 92) beispielsweise *„die*der Sekretär*in“* (Stu-C: 97), die *„Verwaltung allgemein“* (Pra-B: 72), *„Ansprechpartner*innen in den Sachbearbeiter*innen“* (Stu-C: 160), *„die Übersetzer*innen“* (Stu-C: 130), die *„Fachkraft für Arbeitssicherheit“* (Pra-F: 56) oder die *„Kundenverwaltung“* (Pra-B: 72) benannt wie auch Vertreter*innen des Trägers der Institution. Der Austausch mit der jeweiligen *„Praxisanleitung“* (Stu-E: 48) mit der oder dem Praktikant*in wird von Interviewpersonen angesprochen sowie auch thematisiert als *„eine*n feste*n Ansprechpartner*in“* (Pra-D: 40), die*der auch als *„Mentor*in oder Einarbeiter*in“* (ebd.) bezeichnet wird. Die Studierenden kennzeichnen die Bedeutsamkeit dieser Person in Interviews auch durch das Sprechen von *„meiner Praxisanleitung“* (Stu-E: 48), *„mein[er*em] Praxisanleiter*in“* (Stu-C: 160) oder *„mein[er*em] Praktikumsbetreuer*in“* (Stu-D: 44). Mit dieser Formulierung betonen sie den Zugehörigkeitsbezug zwischen ihrer Person als Praktikant*in und der Praxisanleitung. Im Falle der Interaktionen zu Projektpraktika werden statt der Formulierung Praxisanleitung eher Zuschreibungen wie *„Auftraggeber*innen“* (Doz-A: 6), *„Ansprechpartner*innen“* (Doz-D: 54) oder *„Kooperationspartner*innen“* (Stu-D: 136) von den Studierenden und universitären Lehrenden genutzt. Die Vertreter*innen der Projektstellen beschreiben ihre *„Rolle, [...] so [...], dass ich mich einfach zur Verfügung stelle“* (Pra-A: 65). Die Vielfalt der Rollen innerhalb einer Institution spiegelt sich in dieser Aussage aus einem Interview mit einer*einem Praxisvertreter*in: *„natürlich, dass der*die PraktikantInnen auch der den anderen Kolleg*innen vorgestellt wird und den Kindern. Ähm zumindest die mit denen die Person in Kontakt steht, ähm damit das nicht so anonym abläuft beziehungsweise man eben auch weiß, wer das Gegenüber ist und wer gerade zuständig ist für die Kinder und Jugendlichen. Aber eben auch gegenüber der Bereichsleitung, das Großteam“* (Pra-C: 31). Eine In-

interviewperson aus einer Praxisinstitution verdeutlicht die Interaktionen, die die Praktikant*innen innerhalb der Institution erfahren durch die Aussage: „Also die haben mit allen hier zu tun“ (Pra-E: 92). Von „weiteren Ansprechpartnern im Praktikum“ (Stu-E: 48) wird gesprochen, wenn Ehrenamtliche der Institution, beispielsweise „Betreuer*innen“ (Stu-A: 56) von Ferienfreizeiten oder Werksstudent*innen (vgl. Pra-F: 4) in den Interviews benannt werden. Zu Interaktionen mit weiteren „Praktikant*innen“ (Stu-H: 134) oder „Werksstudent[*innen]“ (Pra-F: 58) der Praktikumsinstitution finden sich viele Stellen, die davon berichten, dass „mehrere Praktikant*innen da“ (Stu-H: 128) waren. Dabei wird auch die Häufigkeit der Gespräche Thema: „Also die meisten Gespräche waren wirklich mit meinen Mitpraktikant*innen“ (Stu-H: 144) und der Bedeutung dieser für die Studierenden, wenn als „die perfekten Ansprechpartner um mich herum auch gerade die*der andere Praktikant*in“ (Stu-D: 58) benannt wird. Auch in den Aussagen von Vertreter*innen der Praktikumsinstitutionen findet sich der Verweis auf das bewusste Arrangement mehrerer Praktikant*innen: „Wir haben gerne immer zwei Praktikant*innen parallel im Haus“ (Pra-E: 24), versehen mit der Begründung „das ist so wertvoll, wenn die das lernen, die Kompetenzen vom anderen zu nutzen. Ich muss nicht alles können, da geht es überhaupt nicht drum. Aber ich muss wissen, wer in meinem Team das gut kann“ (Pra-E: 38). Auch „Klient*innen“ (Pra-B: 40) der jeweiligen Praktikums- oder Projektinstitutionen werden in Interaktionszusammenhängen in den Interviews beschrieben. Beispielsweise ist die Rede von „Teilnehmer*innen“ (Stu-C: 53, Pra-F: 24), „Kindern“ (Stu-E: 48), „Bewohner*innen“ (Stu-B: 84), „Kund*innen“ (Stu-C: 166) oder „Menschen mit Behinderungen“ (Stu-H: 24). Dabei tauchen sowohl Interaktionen zwischen den Studierenden als Praktikant*innen und Klient*innen sowie Interaktionen der Mitarbeitenden der Praktikumsinstitution mit Klient*innen, unter Einbezug oder im Beisein von Praktikant*innen auf.

In Praktika treffen die Vertreter*innen der Praktikums- beziehungsweise Projektinstitution sowie die jeweiligen Praktikant*innen auch auf externe Kontakte der Praktikumsinstitution. Diese wurden in der angeführten Grafik als weiterer Bereich zusammengestellt. Hier tauchen in den Interviews verschiedene Funktionen von Personen sowie Institutionen auf: Externe Weiterbildner*innen für die Praktikumsinstitution werden benannt als die „externen Dozent*innen“ (Stu-C: 67) und Praktikant*innen treffen auf diese in „ein[em] Workshop oder ein[em] Seminar was wir besuchen und [...], ein*e Referent*in, die*der das dann halt gemacht hat“ (Stu-A: 98). Weitere Akteur*innen sind lokale Politiker*innen wie „Bürgermeister*innen“ (Stu-F: 10) der verschiedenen kommunalen oder regionalen Ebenen sowie die abstrakten Zielgruppen der Praktikumsinstitution, die mittels „Marketing und Werbung [...] [beispielsweise als, A.K.D.] die Jugendlichen“ (Stu-F: 6) angesprochen werden. Weiterhin tauchen in Praktika auch noch weitere Akteur*innen auf, wie für Klient*innen der Praktikumsinstitutionen zuständige „verschiedene Ämter“ (Stu-C: 95), Personen oder Institutionen, beispielweise das jeweilige „Jugendamt“ (Pra-C: 19), „Sozialamt“ (Stu-C: 97) oder auch „Leistungsträger, wenn da eine Bedarfsermittlung stattfindet“ (Pra-B: 104). Auch mit „Geldgeber*innen“ (Pra-E: 64) der Praktikumsinstitution kommen Praktikant*innen in Berührung. Supervisor*innen, die für die Praktikumsinstitutionen tätig sind, begegnen die Studierenden in einem Praktikum teilweise. Dies taucht auch als expliziter Verweis auf die Supervisionssituation auf – die eigene Interaktion mit dem*der Supervisor*in wird dabei nicht thematisiert: „Supervisionen, an denen dürfen auch alle Praktikant*innen teilnehmen“ (Pra-C: 6; vgl. auch Stu-F: 68).

Lokal bedingte Kontakte der Praktikumsinstitution wie der Rückgriff auf einen „guten Kontakt zu einer*inem befreundeten Landwirt*in“ (Stu-F: 10) oder ein „Kontakt zum Bauhof der Verbandsgemeinde“ (ebd.) für institutionelle Anliegen sowie zu öffentlichen Einrichtungen wie der „Feuerwehr“ (Stu-F: 6) werden in den Interviews angesprochen. Ergänzend interagieren Vertreter*innen weiterer Kooperationspartner*innen beziehungsweise Netzwerkpartner*innen direkt oder mittelbar mit Praktikant*innen, so taucht hier „Netzwerkarbeit“ (Pra-E: 20) auf, aber auch „Austauschgespräche oder auch Sitzungen“ (ebd.), „Termine an Netzwerkkonferenzen, Austauschtreffen oder Landesfortbildungen“ (ebd.), „der psychologische Dienst“ (Pra-I: 56), „Beratungsstellen“ (Stu-G: 32) sowie „die Schulen“ (Stu-D: 122). Die Studierenden erschließen hier auch Kontakte für sich während des Praktikums, wie

diese studentische Aussage verdeutlicht: *„Ich weiß, dass ich halt zu Leuten gehen kann, nicht nur jetzt bei meiner Praktikumsstelle, sondern auch von dem anderen Träger. Da war auch eine Frau*ein Mann mit der*dem habe ich mich sehr gut verstanden, mit der*dem habe ich lange geredet und ähm die*der hat auch gesagt [...] wenn irgendwas ist, wenn du irgendwie Hilfe brauchst irgendwie oder wenn du auch mal ein Praktikum machen willst [...], dann sag einfach Bescheid“* (Stu-A: 108).

Als weitere zentrale organisationale Akteurinnen tauchen die Mitarbeitenden der Universität beziehungsweise Hochschule in den Interviews auf. Es wird teilweise auf eine*n einzelne*n *„Dozent*in“* (Stu-G: 16) verwiesen und dadurch der individuelle Bezug hergestellt. Weiterhin werden Dozent*innen im Allgemeinen thematisiert (vgl. Doz-B: 84) wie auch das *„Praktikumsbüro“* (Stu-E: 68), Fachstudienberater*innen für einzelne Studiengänge (vgl. Doz-D: 6), Verwaltungsmitarbeiter*innen oder unterstützende Servicestellen der Hochschule werden dabei genannt. Dies kann Anliegen zu rechtlichen Auskünften oder beispielsweise eine Ausleihe technischer Geräte für Projekte umfassen (vgl. Stu-F: 44). Interaktionen in Lehrveranstaltungskontexten mit oder ohne expliziten Praktikumsbezügen kommen in den Interviews ebenfalls vor, wobei hier neben der Kommunikation mit den Dozent*innen auch der Austausch zwischen den Kommiliton*innen thematisiert wird (vgl. Stu-A: 20). Als Interaktionsanlass innerhalb der universitären Strukturen wird auch der Austausch mit höhersemestrigen Student*innen benannt, diese berichten beispielsweise in Lehrveranstaltungen von ihren Praktikumserfahrungen (vgl. Stu-A: 28) und dies bietet den Anlass für einen Austausch derer mit den weniger erfahrenen Studierenden (vgl. Stu-D: 156). *„Tutor*innen“* (Stu-A: 26) in universitären Veranstaltungen erzählen ebenfalls von ihrem eigenen Praktikum und machen damit das Praktikum zum Thema in einer hochschulischen Interaktionssituation (vgl. ebd.). In Lehrveranstaltungen, in denen Studierende Themen bestimmen und wählen können für einen Austausch innerhalb der Gruppe, werden auch praktikumsbezogene Fragen thematisiert (vgl. Stu-A: 24). In Projekten arbeiten Studierende in einer *„Projektgruppe“* (Stu-G: 30) beziehungsweise einem *„Projektteam“* (Doz-A: 46) zusammen, diese Formulierung weist auf die *„Kooperation der Studierenden untereinander“* (Doz-A: 96) hin.

Als externe Kontakte der Universität oder Hochschule, die nicht durch ergänzende Aktivitäten von einzelnen Mitarbeiter*innen geprägt sein müssen, sind Kontakte zu Absolvent*innen (vgl. Doz-D: 46), Projektpartner*innen (vgl. Doz-B: 20; Doz-D: 64) oder *„Auftraggebenden“* (Doz-A: 64; Doz-D: 66), Lehrbeauftragten für Lehrveranstaltungen mit Bezügen zu Praktika oder Projekten (vgl. Doz-A: 64) sowie weiteren potentiellen Kooperationspartner*innen (vgl. Pra-F: 28; Doz-B: 90) und Aussteller*innen bei Karrieremessen (vgl. Stu-L: 68–70) zu nennen. Weiterhin werden externe Referent*innen, die als *„Vertreter*innen aus der Praxis kamen und dann aus ihrem beruflichen Alltag berichtet haben“* (Stu-E: 56) einbezogen in Lehrveranstaltungen, in denen Studierende auf diese treffen (vgl. Stu-F: 16). Daraus ergeben sich zum Teil Praktika für Studierende.

Externe Kontakte der Dozent*innen bestehen in Kontakten zu Netzwerkpartner*innen und in Kontakten aus externen Gremien (vgl. Pra-A: 33) sowie in Kontakten aus aktuellen oder ehemaligen beruflichen Zusammenhängen (vgl. Doz-D: 6).

Interaktionen von Studierenden mit Kommiliton*innen werden in privaten Kontexten sowie in informellen Kontexten aber Nähe zur Universität thematisiert. So tauschen sich nach Veranstaltungen Kommiliton*innen über Themen und die gegenseitige Wahrnehmung der thematisierten Praxiseinblicke aus (vgl. Stu-F: 18). Auch eine *„Lerngruppe mit [...] Leuten von meiner Uni“* (Stu-A: 102) bietet Gelegenheit Praktikumserfahrungen im Kreis der Kommiliton*innen zu erörtern. Studierende gleichen ihre Praktikumsituation und Zeitplanung oder Projektideen in informellen Gesprächen mit denen von Kommiliton*innen ab (vgl. Stu-E: 20; Stu-F: 36): *„In dem Studium eher unter Kommilitonen, wo dann überlegt wurde, wo man ein Praktikum machen kann [...]. Ähm, wo aber jeder gesagt hat: ‚Macht das, worauf ihr Lust habt, was ihr ausprobieren wollt‘, und das war, so das“* (Stu-K: 22). Austausch nach Praktika findet unter Kommiliton*innen ebenfalls statt (vgl. Stu-K: 182). Dabei werden auch Erfahrungen mit einzelnen Praktikumsinstitutionen sowie Kontaktdaten für Bewerbungen an

andere Studierende weitergetragen (vgl. Stu-D: 102), aber auch der Sinn des Praktikums für die eigene Person thematisiert (vgl. Stu-H: 158). Weiterhin werden Kontakte über soziale Medien oder Chatprogramme mit Kommiliton*innen thematisiert (vgl. Doz-F: 76).

In den Interviews wird das private Umfeld der Praktikumsinstitutions-Mitarbeiter*innen (vgl. Stu-F: 10) und das private Umfeld der universitären Lehrenden (vgl. Doz-A: 64) thematisiert, da mit diesen Erfahrungen mit Praktika und Praktikant*innen besprochen werden. Diesem wird jedoch jeweils keine große Bedeutung beigemessen, vielmehr wird es relativiert durch die Aussage: *„das ist einfach nur zuhause über die Arbeit sprechen“* (Doz-A: 74).

Das private Umfeld der Kommiliton*innen kann ergänzend den *„Erstkontakt quasi zur Einrichtung, über ganz einfaches persönliches Gespräch“* (Stu-F: 36) ermöglichen. In einem Fall wurde *„der Kontakt zur Einrichtung, [...] dann auch da wieder durch persönliche Kontakte von einer*inem Kommiliton*in hergestellt, die die Einrichtungsleitung kannte“* (ebd.). Es wird hier davon berichtet, dass mithilfe eines solchen Kontaktes eine Praktikums- beziehungsweise Projektmöglichkeit für Studierende entsteht. In vielerlei Gestalt tauchen Aussagen zu Interaktionen im privaten Umfeld der Student*innen in den Interviews auf, so berichtet ein*e Student*in davon, dass sie*er über die Entscheidung und Erfahrungen des Praktikums *„mit meiner Familie und mit meinen Freunden [...] gesprochen“* (Stu-A: 16) hat. Ebenfalls finden Interaktionen mit Praktikumsbezug im Bekannten- und Freundeskreis der Studierenden statt (vgl. Stu-A: 46). Das familiäre Umfeld der Studierenden wird in den Interviews ebenfalls thematisiert, insbesondere zu den jeweiligen *„Eltern“* (Stu-B: 10) oder insbesondere den Müttern (vgl. Stu-B: 78; Stu-H: 128). Vermittelt über Studierende in Lehrveranstaltungen interagieren teilweise auch Dozent*innen mit Bekannten oder dem familiären Umfeld von Student*innen, wenn diese in für eine Zusammenarbeit interessanten beruflichen Feldern arbeiten, darüber können dann auch langfristige Zusammenarbeiten entstehen (vgl. Doz-D: 46). Auch erleben Lehrende in Ausnahmefällen, dass Studierende ein Elternteil mit zur Besprechung kritischer Fragen bringen (vgl. Doz-E: 23).

Kontakte aus (Neben-)Jobs der Studierenden generieren für die Studierenden Praktikumsmöglichkeiten, indem ihnen diese von Personen aus diesem Umfeld explizit angeboten werden: *„Und dann habe ich irgendwann mal erzählt, dass es jetzt daran geht, dass ich ein Praktikum machen muss und, ähm, mir eine Praktikumsstelle suchen soll. Und dann war, da kam wie aus der Pistole geschossen: ‚Mach es doch bei mir!‘ und ‚Komm doch zu uns in die Einrichtung!‘“* (Stu-F: 30). Die Studierenden nutzen diese Kontakte jedoch auch strategisch, indem sie bei einem losen Kontakt mit einer Institution nach einer Praktikumsstelle fragen: *„Also ich war schon länger bei der Einrichtung auch [...] tätig. Und man kannte sich schon so vom Sehen. Und dann als ich einmal dort war, habe ich dann gefragt, ob ich da ein Praktikum machen kann“* (Stu-K: 144). Auch Kontakte von Studierenden, die noch zu Institutionen bestehen als ehemalige oder aktuelle pädagogische Klient*innen tauchen in den Interviews auf, beispielsweise als ehemalige Teilnehmer*in einer Ferienfreizeit oder als ehemalige*r Bildungsteilnehmer*in der späteren Praktikumsinstitution (vgl. Pra-I: 42–44; Stu-A: 94).

Neben den drei in dieser Studie in die Interviewerhebung einbezogenen Akteur*innen-Gruppen der Studierenden, universitären Mitarbeiter*innen und Mitarbeiter*innen von Praktikums- beziehungsweise Projektinstitutionen zeigen die Interviews eine Vielzahl an Akteur*innen auf, die direkt oder indirekt mit Praktika in Berührung kommen und zum Teil als bedeutend, aber auch als randständig erlebt werden. Dies konkretisiert sich in jedem einzelnen Praktikum different.

Es zeigen sich in den Interviews verschiedene Konfigurationen von Akteur*innen neben den in den Blick genommenen drei zentralen Akteur*innen Studierende, Lehrende und Praxisanleitende. Diese Konfigurationen sind abhängig von der jeweiligen Perspektive der einzelnen Personen, die in individuellen Akteur*innenkonfigurationen agieren, die sich jedoch von denen anderer Personen unterscheiden. Die Erhebung über die Interviews anhand einer Samplestruktur ist nicht dazu geeignet lo-

kale Strukturen zu erheben. Entsprechend lassen die Ergebnisse weniger die Konfiguration der Akteur*innen untereinander erkennen. Vielmehr werden mögliche Akteur*innen benannt, die in Beziehung zu den Studierenden, Lehrenden und Praxisanleitenden aus Anlass von Praktika stehen.

6.1.2 Vertrauen und Resonanz zwischen Akteur*innen

In diesem Kapitel werden Aspekte von Vertrauen und Resonanz zwischen Akteur*innen beschrieben, die in den Interviews thematisiert wurden. Vertrauen bezieht sich auf Verbindlichkeit und Wertschätzung in der Zusammenarbeit, die sich auf persönlicher und beruflicher Ebene zwischen Personen zeigen kann (vgl. Jütte 2002, S. 108–110). Sofern Personen auf das Handeln anderer reagieren, ist damit Resonanz angesprochen. Diese umfasst auch die Frage, wie Akteur*innen auf Anliegen reagieren (vgl. ebd., S. 160) und inwiefern sich Personen gegenseitig unterstützen und Verständnis füreinander aufbringen (vgl. ebd., S. 116, 199).

Von Interviewpartner*innen wird die Bedeutung von Vertrauen und Wertschätzung für Praktika durchgängig angesprochen. Auch Aspekte dessen, wie die Beteiligten in ihrem Handeln aufeinander Bezug nehmen, tauchen in den Einschätzungen der Interviewpersonen auf. Negativ erlebte Situationen werden von Studierenden, aber auch von Praxisanleiter*innen beschrieben, in denen sie mangelnde Wertschätzung in der Zusammenarbeit mit Akteur*innen der Praktika erfahren haben.

Praktikumseinrichtungen und damit die dortigen Berufstätigen bringen Studierenden mit der Einbindung als Praktikant*innen in ihre Arbeitsabläufe und die Übergabe von Aufgabe an diese, bereits mit dem Start eines Praktikums Vertrauen entgegen. Dabei sind ihnen auch formale Aspekte des Vertrauens, wie Datenschutz und Verlässlichkeit wichtig. Lehrende betonen den wertschätzenden Umgang mit Studierenden im Praktikum als bedeutsam, wie auch ein bestehendes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, um Anliegen der Studierenden aufgreifen zu können. Resonanzen zwischen den Beteiligten entstehen insbesondere durch persönlich oder fachlich geprägte Gesprächssituationen, die sich zu Praktika ergeben. Dabei ist neben Interaktionen im Praktikumskontext auch an Interaktionen mit Lehrenden zu denken sowie an solche, die zwischen Lehrenden und Praxispartner*innen entstehen.

Vertrauen wird in verschiedensten Bedeutungen in den Interviews thematisiert. So wird ganz allgemein von „Zutrauen in das Gegenüber“ (Pra-C: 119) gesprochen, das sich beispielsweise darin zeigt, dass Praxisanleiter*innen die Praktikant*innen als fähig für die Erledigung von Aufgaben einschätzen. Zutrauen in die Arbeit von Praktikant*innen, schafft aus Sicht von Praxisanleitenden für Praktikant*innen Möglichkeit „so selbstständig wie möglich vielleicht Dinge machen“ (Pra-B: 80) zu können. Für die gemeinsame Arbeit wird „Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und auch ähm, ja, Verantwortung“ (Pra-D: 34) eingefordert von den Praktikant*innen und auch „ein gewisses Brennen für die Thematik“ (ebd.).

Die Bedeutung für Studierende, dass ihnen ein*e Praxisanleiter*in aktiv zur Seite steht, wird deutlich, wenn ein*e Student*in schildert, dass die*der Anleiter*in „Dinge auch gemeinsam mit mir gemacht hat, wenn ich mir Dinge nicht alleine zugetraut habe“ (Stu-F: 58). Dies wird dann beispielsweise durch Gespräche begleitet, die danach fragen: „Willst du das nicht mal machen? Ich helfe dir auch.“ (Stu-F: 60). Das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der*des Praktikant*in kann sich entsprechend auf verschiedene Weisen äußern und dabei unterschiedliche Eigenaktivitäten der Praktikant*innen voraussetzen. Studierende erleben aber auch die Anforderung, dass sie ihre Praktikumszeit eigenverantwortlich strukturieren müssen, um für sich Lerneffekte zu erzielen: „Also hätte ich nur dagesessen und keine Eigeninitiative ergriffen, hätte ich wirklich acht Stunden am gleichen Fleck sitzen können. Und es wäre egal gewesen, sag ich mal“ (Stu-H: 38). In diesem Fall war auch die Praxisanleitung kaum greifbar und unterstützte somit die*den Praktikant*in nicht (vgl. ebd.). Kontrastierend dazu beschreibt ein*e Student*in, dass ihr*ihm eine Verantwortung für die Planung einer Veranstaltung übertragen

wurde und sie*er mit dieser Aufgabenzuteilung „vollkommen in das kalte Wasser geschmissen“ (Stu-F: 2) wurde.

Für Praktika wird Vertrauen seitens der Praktikumsstellen auch durch formale Aspekte der Zusammenarbeit geprägt. Die korrekte Erfassung von Arbeitszeiten (vgl. Pra-E: 52), Verschwiegenheit (vgl. Pra-E: 74) werden hier als bedeutungsvoll thematisiert. Aus studentischer Perspektive wird betont, dass ihnen trotz Datenschutz- und Verschwiegenheitsaspekten „ein gewisses Vertrauen von der Einrichtung entgegengebracht“ (Stu-F: 80) wurde. Dem entgegen stehen Erfahrungen von Praxisanleiter*innen mit Praktikant*innen, die in der Zusammenarbeit durch Unpünktlichkeit oder Vergesslichkeit in Erscheinung treten (vgl. Pra-B: 96). Dies wird jedoch als Ausnahmefall beschrieben, der negativ im Gedächtnis geblieben ist und mit fehlender Wertschätzung assoziiert wird (vgl. ebd.).

Ein*e Lehrende*r beschreibt ebenfalls die Bedeutsamkeit eines Vertrauensverhältnisses zwischen Praktikant*innen und den jeweiligen Ansprechpartner*innen im beruflichen Praktikumskontext (vgl. Doz-D: 44). Dazu wird die Schlussfolgerung gezogen: „Gute Praxisstellen sind auch, wo die Ansprechpartner*innen auch (...) ja fast zu Mentor*innen werden“ (ebd.). Studierende beschreiben, dass sich ihr Verhältnis zu ihren Praxisanleiter*innen durch „ein Vertrauensverhältnis“ (Stu-F: 22) zeigt, „das sich bis heute hält und das ähm, ich bis heute sehr schätze“ (ebd.). Jedoch kommt es auch vor, dass Studierende keine Unterstützung für ihre Anliegen im Praktikum erfahren und ihnen statt dessen „GLEICHGÜLTIGKEIT“ (Doz-D: 52) entgegen gebracht wird. Dies wird auch von Lehrenden wahrgenommen: „Ne, also die haben sich da einfach nicht mit engagiert“ (ebd.). Lehrende werden in solchen Konfliktfällen von Studierenden beratend einbezogen (vgl. ebd.).

Der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses im universitären Kontext zwischen Studierenden und Lehrenden wird dabei auch an das Verantwortungsgefühl gebunden, welches universitäre Lehrende im Umgang mit Studierenden zeigen. Hier wird eine Varianz dessen beschrieben, inwiefern diese sich „verantwortlich fühlen“ (Doz-D: 6) für die Belange von Studierenden. So werden hier positiv Gespräche beschrieben, in denen Lehrende Studierenden Gelegenheiten bieten über ihr emotionales Empfinden der aktuellen Situation, auch von Praktikumsituationen, zu berichten (vgl. Doz-D: 8). Dies, wie auch inhaltliche Absprachen finden beispielsweise in „Vis-a-vis-Gesprächen“ (Doz-C: 18) oder „in Sprechstunden“ (Doz-D: 6) zwischen Lehrenden und einzelnen Studierenden statt. Weiterhin bieten „verschiedene Situationen in den Veranstaltungen in der Universität“ (Doz-D: 6) Gelegenheiten für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden in Gruppenkonstellationen. Für Studierende können Beratungsgespräche oder Austauschsituationen mit Lehrenden eine emotionale Stütze bieten, so beschreibt ein*e Student*in, dass für sie*ihn aus einer Beratung zu einem problematischen Praktikum mit einer*einem Lehrenden entstehende Gefühl als Erleichterung: „diese Beruhigung, dass ich auch irgendwo auch Rückendeckung dann habe“ (Stu-L: 34). Lehrende problematisieren, dass ihre Rolle als Wissensvermittler*innen und Aufgabenstellende in sonstigen Lehrveranstaltungen für Studierende schwer von ihrer „Rolle des Begleitens“ (Doz-B: 56) in Praktika und Projekten zu unterscheiden ist (vgl. ebd.). Zu dieser Rolle gehört es: „nicht [zu, A.K.D.] sagen: ‚So geht's‘, sondern ne: ‚Macht mal. Und dann reden wir gemeinsam darüber.‘“ (ebd.).

Lehrende schätzen aber auch Zusammenarbeit mit externen Praxispartner*innen als „vertraut“ (Doz-D: 64) ein, auch aufgrund von länger bestehenden Kontakten. Die Bedeutsamkeit als universitäre*r Lehrende*r auch zu externen Praxispartner*innen eine Beziehung aufzubauen, wird ebenfalls angesprochen und mit dem Aufbau einer durch wechselseitige Kenntnis geprägten Beziehung begründet: „ich muss doch die Leute kennen, also ich will doch nicht mit jemandem zusammen arbeiten, den ich nicht kenne“ (Doz-D: 66). Dabei wird auch angesprochen, dass bei der Begegnung zwischen universitären Mitarbeitenden und Praxispartner*innen die verschiedenen Logiken einander begegnen und entsprechend „schon auch sehr viel noch Erläuterungsarbeit notwendig [ist, A.K.D.], ähm um da sozusagen die Vorstellungen [...], ähm auch zwischen den Einrichtungen und der Uni und was wir hier in dem Studiengang glauben zu machen, ähm die Vorstellungswelten einander anzunähern“ (Doz-B: 86). Dafür wird auf die Notwendigkeit hingewiesen „eine Weile im Gespräch zu bleiben“ (Doz-B: 90).

Während Praktika werden zum fachlichen Austausch miteinander unter anderem Reflexionsgespräche etabliert. Für Praxisanleiter*innen zeigen diese als „*Schlüsselgespräche [...] okay, ja, wie reflektiert ist die Person?*“ (Pra-F: 52). Dies bewerten diese unter anderem daran, „*wie differenziert erzählt die Person dann auch von den verschiedenen Stationen*“ (Pra-F: 52), denn daran „*merkt man okay, der hat sich wirklich damit beschäftigt, ähm die hat sich entsprechend damit beschäftigt und will das wissen, will verstehen was wir hier machen*“ (Pra-G: 122). Doch auch „*die kleinen zwischendurch, die Tür-und-Angel-Gespräche*“ (Pra-C: 31) werden von Studierenden und Praxisanleiter*innen als bedeutsam wahrgenommen, „*weil das eben in der Situation ist und ähm das dann nicht mehr so fern ist*“ (ebd.). Studierende berichten jedoch auch von Praktika in denen selbst auf ihre Initiative hin keine Reflexionsgespräche stattfinden (vgl. Stu-H: 50).

Von Personen, die eine Praxisanleitung übernehmen, wird auch von deren Kolleg*innen erwartet, dass diejenige*derjenige „*erstmal Empathie hat, ja und sich auch auf den Praxis oder auf die*den Praktikant*in einlässt*“ (Pra-H: 31). Zu dieser Empathie gehört die Beobachtung, also „*zu schauen, wie macht die*der sich*“ (ebd.) und die Rückmeldung an Studierende „*immer wieder zwischendurch [...]: 'Das machst du gut. Das machst du nicht. Das würde ich anders machen.'*“ (ebd.). Dabei werden auch Eindrücke von Kolleg*innen im Arbeitsumfeld einbezogen: „*Da gibt es natürlich Gespräche und dann [...] unterhält man sich natürlich auch mit den Kolleg*innen, wie war sie*er jetzt*“ (Pra-H: 45).

Praxisanleiter*innen können auch Resonanzen zu ihren Rückmeldungen seitens der Studierenden erhalten. Ein*e Praxisanleiter*in beschreibt eine*n Student*in, die*der „*die gegebene Kritik so umsetzen konnte, dass sie*er im Nachgang wirklich erlebt hatte ,Ach wenn ich das so mache, geht es viel viel leichter'*“ (Pra-E: 109). Solche Erlebnisse werden dann auch als „*positiv wirklich aufeinander folgende Gespräche*“ (ebd.) bewertet und für sich selber gefolgert: „*Das lohnt sich zu investieren*“ (Pra-E: 109). Auch zu ihren eigenen Handlungen in der Rolle als Praxisanleiter*innen wünschen sich diese eine Rückmeldung: „*Also, mir ist schon auch wichtig, dass die mir ein Feedback geben und [...] ist wichtig nochmal zu gucken. Praxisanleitung, ist die gut gelaufen oder was hätte man verbessern können?*“ (Pra-B: 132).

Für Praxisanleiter*innen ist das Gespräch über das Agieren im beruflichen Umfeld von Bedeutung. Jedoch geht es ihnen nicht darum, dass Praktikant*innen sich an ihren Vorschlägen für geeignete Handlungsweisen orientieren, deswegen nutzen sie auch die Möglichkeit in Gesprächen „*mit vorsichtigen Nachfragen und nicht mit Bewertungen*“ (Pra-C: 117) Situationen anzusprechen, zu denen aus ihrer Perspektive heraus „*noch mehr Reflexionen nötig*“ (ebd.) wären.

Die Lehrenden erfahren ebenfalls indirekt über die Vermittlung der studentischen Eindrücke von den verschiedenen Arten von Praxisanleitungen und machen sich so auch ein Bild von der Betreuung der Studierenden während der Praktikumszeiten, welches allgemein positiv ausfällt: „*Ja, sie werden betreut und sie brauchen auch Schutz. Man kann sie jetzt nicht einfach irgendwie da reinlaufen lassen (...) und das fanden/ das finde ich sehr, sehr überzeugend auch. Da hat dann jemand verstanden worum es da eigentlich geht. Sie sollen sie nicht in ein Kistchen packen und in Watte packen, sondern sie sollen sozusagen wirklich gucken, ne was macht denn der Praktikant, die Praktikantin jetzt. Ist das okay? Musst du da noch mal ein bisschen beisteuern oder ähm lässt du mal machen, ne. Manche sind ja extrem selbstständig auch und kriegen auch Vieles sehr gut hin ohne, dass sie da groß betreut werden. Also gucken. Auf den Praktikanten auch schauen. Und die sind wirklich überaus (...) ja freundlich, zugewandt und auch geduldig. So nehme ich das wahr*“ (Doz-D: 52).

Jedoch erleben Praxisanleiter*innen auch fehlende Wertschätzung und Engagement in Reflexionsgesprächen seitens der Studierenden. So reagieren Praxisanleiter*innen auf Praktikant*innen, die keine Eigeninitiative zeigen und auch auf Rückmeldungen in Reflexionsgesprächen nicht eingehen, auch mit eigener eingeschränkter Aktivität: „*Und da hat man einfach gemerkt, okay, da kommt null. [...] Man macht die Reflexionsgespräche und dann man sitzt man da und es ist kein Fortschritt da und diese Person hat überhaupt nichts gemacht eigentlich seitdem, ne? Und das ist dann so ein Punkt, wo wir sagen ,Okay,*

einfach mitlaufen lassen. Ist in Ordnung.“ (Pra-F: 42). Die wechselseitige Wahrnehmung ist auch aus der anderen Perspektive zu betrachten, so weist ein*e Praxisanleiter*in darauf hin, dass eben auch *„eine gewisse Bereitschaft auch den Berufsalltag des anderen ähm, ja, wahrzunehmen“* (Pra-A: 97) von Seiten der Studierenden wichtig ist.

Persönliche Resonanzen spielen während einem Praktikum ebenfalls eine Rolle, ausgehend *„von ihren eigenen Erfahrungen gegenseitig“* (Pra-C: 85). Studierende interessieren sich für die Personen, die ihnen im Berufsfeld begegnen sowie für deren berufliche Lebenswege (vgl. Stu-A: 66; Stu-C: 109; Stu-L: 114). Dies wird von Studierenden wertgeschätzt, wenn *„da jemand ähm sich geöffnet hat und das sehe ich immer als Vertrauen- und Sympathiebeweis“* (Stu-C: 111).

Auch die Frage, ob Praktikant*innen ihre Praxisanleiter*innen oder Kolleg*innen duzen dürfen, wird von diesen als wichtig thematisiert (vgl. Stu-D: 46). Studierende beschreiben dies auch anhand ihrer Wahrnehmung ihrer ihnen zugeschriebenen Bedeutung im Gefüge der Kolleg*innen während eines Praktikums. Positiv wird eine solche Begegnung der Kolleg*innen mit Praktikant*innen beschrieben als *„von vorne herein auf Augenhöhe“* (Stu-K: 282). Studierende fühlen sich dann *„ernst genommen“* (Stu-L: 114), wenn sie *„nicht so von oben herab behandelt“* (Stu-L: 114) werden. Dies verändert für die Studierenden auch die Art miteinander zu arbeiten, *„wenn man auch weiß, da interessiert sich jemand für einen. Da ist jemand auch interessiert daran, dass man sich weiterentwickelt“* (Stu-K: 284). In Praktika können sich auch Gelegenheiten ergeben, dass Studierende in Austauschprozesse der Kolleg*innen involviert werden. Dazu können beispielsweise Kaffeepausen genutzt werden, in denen *„man eben auch mal über persönliche Dinge sprechen kann. Und da sind die Praktikanten ganz normal dabei. Da kommt es sehr schnell zu einem persönlichen Gespräch“* (Pra-E: 48). Aus der Zusammenarbeit während eines Praktikums können auch private Kontakte entstehen, die dann auch das gemeinsame Handeln während des Praktikums beeinflussen: *„Das macht natürlich auch immer noch irgendwas mit pädagogischer Zusammenarbeit, wenn man neben dieser fachlichen Ebene hinter der Bürotür auch irgendwie noch auf einer privaten Ebene verbunden ist“* (Stu-F: 4). Auch Praxisanleiter*innen und Kolleg*innen im Praktikumskontext interessieren sich für die Person der jeweiligen Praktikant*innen, was sich in einem nicht *„despektierliche[n] Ton“* (Stu-B: 52) zeigt. Dies führt auch für Studierende dazu, dass sie sich *„da tatsächlich sehr, sehr gut aufgehoben und auch verstanden gefühlt“* (ebd.) haben.

Persönliche Anliegen oder Belastungen von Studierenden tragen diese auch mit ins Praktikum. Praxisanleiter*innen beschreiben auch Extremfälle von *„Praktikant*inne wo man merkt, die sind persönlich psychisch so belastet, die brauchen erstmal selber wieder positive Erfahrungen, aus welchem Grund auch immer diese psychische Belastung kommen, damit sie dann einsetzbar sind in Bereichen“* (Pra-E: 44).

Auch zwischen Lehrenden und Studierenden können in Gesprächen persönliche Resonanzen entstehen, beispielsweise indem Lehrende Tipps zur Praktikumsstellen geben und Studierende auch Rückmeldungen zu möglichen Bewerbungen und Zu- oder Absagen geben (vgl. Doz-B: 20).

Das Stellen von Fragen wird von Praxisanleiter*innen und Studierenden als bedeutsam für die wechselseitige Resonanz beschrieben (vgl. Pra-F: 60; Pra-G: 120; Stu-E: 90): *„Also fragen ist ECHT unheimlich wichtig“* (Pra-H: 57). Studierende wünschen sich im Praktikum Fragen stellen zu können (vgl. Stu-C: 93). Und damit jemanden zu haben, der*die als *„Ansprechpartner*in“* (Stu-C: 130) zur Verfügung steht, an die*den die Studierenden sich *„vertrauensvoll wenden“* (Stu-C: 130) können. In den Interviews berichten Studierende von einer überwiegend großen Offenheit im Praktikumskontext für ihre Fragen (vgl. Stu-D: 22). Für Praxisanleiter*innen stellt die Herstellung einer solchen Offenheit auch eine Anforderung dar, die sie beispielsweise für sich darin sehen, sich selbst *„dann da vor allen Dingen auch zurückzunehmen, aber eben auch zu gucken, dass das System offen ist“* (Pra-I: 26). Je nach Situation können Studierende jedoch auch durch das Stellen von Fragen auffallen. So berichtet ein*e Student*in, dass ihr*ihm einmal entgegnet wurde: *„Ja, du bist aber auch ein ganz Neugieriger. Sollen*

wir dir noch alles hier erklären?" (Stu-J: 52). Dies stellte sich jedoch letztlich nicht als krisenhafte Situation dar, sondern wurde im Arbeitsprozess von Praktikant*in und Kolleg*in produktiv gelöst (vgl. Stu-J: 52). Studierende nehmen ebenfalls in Praktika auch punktuell andere Einstellungen von Kolleg*innen im Praktikumskontext wahr, indem ihnen vermittelt wird *„dass die Fragen, die man stellt unwichtig wären oder da einfach gerade kein Raum für ist“* (Stu-H: 76).

Für viele Praxisanleiter*innen jedoch ist die Initiative der Studierenden Fragen zu Unklarheiten, Aufgabenstellungen oder allgemeinen Strukturen zu stellen, von herausragender Bedeutung: *„Also meine Erwartung ist wirklich an Praktikant*innen, das kann ich so sagen, dass sie Fragen stellen. Egal WAS für eine Frage und ähm wie banal die einem noch erscheint, weil manchmal ist das Ganze nicht so banal“* (Pra-C: 61). Die Eigenaktivität wird dabei als Voraussetzung besonders betont, indem erwartet wird, dass Praktikant*innen *„AKTIV auch auf die Kollegen zugehen wenn sie was auch nicht verstehen oder auch noch Zusammenhänge brauchen, Hintergrundinformationen brauchen“* (Pra-F: 60). Anhand der Anlässe und der Eigenaktivität des Fragens seitens der Praktikant*innen schließen die Praxisanleiter*innen auf die Fähigkeiten der Selbstorganisation der Studierenden (vgl. Pra-E: 16). Studentische Wahrnehmungen der Arbeitsabläufe oder der Handlungsweisen im Berufskontext werden auch strategisch als Informationsquelle zu ihren eigenen Handlungsstrukturen von den Praxisanleiter*innen wertgeschätzt. Diese können beispielsweise in Reflexionsgesprächen zum Thema werden und dies *„ist dann immer so dann der Punkt, wo wir dann ähm auch hellhörig werden oder sagen, okay, das ist für uns dann der Blick von außen, ne? Der für uns unheimlich wichtig ist“* (Pra-F: 22). Praxisanleiter*innen nutzen also Wahrnehmungen der Studierenden während eines Praktikums auch, indem sie diese Perspektive des *„Open Minded' an eine Sache herangehen“* (Pra-G: 48) als etwas begreifen, *„was man sich generell von Praktika verspricht. So ein bisschen frischen Wind von außen, Ideen ähm, die von außen kommen und nicht so dieses Braten im eigenen Saft“* (ebd.).

Studierende äußern zum Teil auch eigene Wünsche für Schwerpunktsetzungen im Praktikum oder danach, mehr Aufgaben übernehmen zu dürfen. Sie erleben dies jedoch aufgrund von wahrgenommenen Ungewissheiten ihrer Handlungsoptionen als problematische Situation: *„dann habe ich auch erst überlegt, was mache ich jetzt am besten, weil ich am Anfang mich nicht so getraut habe, das so zu sagen, dass ich gerne auch was anderes sehen würde, weil ich dachte, dass die dann sauer sind“* (Stu-A: 78; vgl. auch Stu-E: 20). Jedoch wünschen sich auch Praxisanleiter*innen, dass Studierende *„alles ansprechen. Sowohl ins Negative, als auch ins Positive“* (Pra-D: 20). Als ihre *„Erwartungshaltung“* (ebd.) an die Studierenden formulieren sie, *„[d]ass man diesen Freiraum und diese Möglichkeiten dann auch nutzt“* (ebd.). Auch initiative Mitwirkung an fachlichen Fragen durch die Praktikant*innen wird von Praxisanleitenden positiv aufgenommen. Studierende jedoch sind sich hinsichtlich ihres akzeptierten Umfangs möglicher Einflussnahmen oder Widersprüche unsicher: *„ich habe aber ihr*ihm auf jeden Fall vorgeschlagen, dass man es ja auch anders ähm versuchen könnte. Und ich weiß noch, dass ich da erst dann dachte, ich bin ein Schritt zu weit gegangen. Und ähm, dass sie*er aber dann letztendlich eigentlich eher beeindruckt war, dass ich mich getraut habe, das zu sagen“* (Stu-I: 142). Auch Angebote von Aufgaben, die von Kolleg*innen an Studierende herangetragen werden, werden von diesen aufgegriffen und für die eigene Aufgabenstruktur im Praktikum als bedeutsam beschrieben: *„und dann kommt die Resonanz, ach ja das mache ich doch gerne [...] und dann (...) kommen so erste Angebote und wenn die dann angenommen werden, dann werden die Angebote explizierter. Und dann entwickelt sich daraus eine Erwartung“* (Stu-C: 83). Auch Lehrende signalisieren den Studierenden Offenheit für ihre praktikums- oder projektbezogenen Anliegen (vgl. Stu-E: 90; Stu-J: 100).

Ein*e universitäre*r Lehrende*r fasst Aspekte der Wahrnehmung von als gut bewerteter Zusammenarbeit durch die Studierenden zwischen den Praxisanleiter*innen und den Studierenden auch durch Aspekte der Resonanz zusammen, die sie*er durch Ansprechbarkeit, lernermöglichende Tätigkeiten und Wertschätzung durch Vergabe interessanter Aufgaben kennzeichnet sieht: *„Ja, dass die Studierenden zum Beispiel das Gefühl haben, dass sie auch Verantwortung dort übertragen bekommen. Also, dass sie erst mal eine gute Anleitung bekommen, gut ankommen. Eine gute Anleitung bekommen, dass*

sie auch das Gefühl haben, dass ja sie eine verantwortungsvolle Tätigkeit haben. [...] Oder eben auch, dass sie immer nur die Mistarbeit bekommen, ne, die kein anderer machen will. So, ähm, dass sie die Gelegenheit bekommen, ein Feedback dazu zu erhalten. [...] Dass die Anleiterinnen auch ansprechbar sind“ (Doz-C: 52).

Die von Wolfgang Jütte angesprochenen Aspekte einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und einer Resonanz auf Handlungsoptionen tauchen in vielerlei Weise im Interviewmaterial zu Praktika auf. Vertrauen wird dabei als Grundbedingung für Resonanzen in Beziehungen und für die Erledigung von Aufgaben beschrieben. Für alle drei Akteur*innen-Gruppen scheinen diese Aspekte von grundlegender Bedeutung für eine Zusammenarbeit im Praktikum. Dies wird begründet mit der Notwendigkeit aufeinander Bezug zu nehmen im jeweiligen Handeln und dazu ist auch initiatives Handeln und Fragen der Studierenden, aber auch der beruflich Tätigen in der jeweiligen begleitenden Rolle von Relevanz.

Die Bereitschaft mit Praktikant*innen zusammenzuarbeiten, setzt für Praktikumsanleiter*innen bereits Vertrauen voraus. Sie setzen voraus, dass die*der jeweilige Praktikant*in „sich an Vereinbarungen“ (Jütte 2002, S. 108) hält: „Vertrauen hilft hier, Kontrolle zu ersetzen“ (ebd.). Vertrauen wird personal gewährt (vgl. ebd., S. 111–112). Insbesondere die Bedeutung von Aktivität der Studierenden durch Leistungen und Interesse an der jeweiligen Arbeit, erscheint für Praxisanleitende prägend für den Aufbau von Vertrauen. Studierende sehen den Aufbau von Vertrauen vor allem dadurch geprägt, dass ihnen Unterstützung von Praxisanleitenden und Lehrenden für ihre Interessen gewährt wird und die Praktikumszeit so ermöglicht wird, dass sich für sie Möglichkeiten der Entwicklung und des Lernens bieten. Für Studierende und Praktikumsanleiter*innen können die miteinander entstehenden Beziehungen während eines Praktikums als Rückmeldungen dienen, welche „reflexives Wissen“ (ebd., S. 99) aufbauen für die Personen sowie auch für die Praktikumsinstitutionen. Dies lässt sich mit der Aussage von Wolfgang Jütte in Verbindung bringen: „Beziehungen dienen, wie aufgezeigt, der **Rückmeldung**“ (ebd., S. 98, Herv. im O.). Dies gilt sowohl für Rückmeldungen zur Leistung von Studierenden, wie auch zu Rückmeldungen zur Leistung der pädagogisch Tätigen durch Studierende. Praxisanleitende verbinden mit Praktika Potentiale der Rückmeldungen durch Studierende zu ihrer Arbeit, die sie für sich hoffen produktiv nutzen zu können (vgl. Pra-G: 48). Auch Wolfgang Jütte führt in seiner Arbeit „Feedback von [...] Praktikanten“ (Jütte 2002, S. 98) als „**Diffusionskanäle**“ (ebd., Herv. im O.) an. Auch für Lehrende können Gespräche zu Praktika Informationen zur pädagogischen Arbeit in verschiedenen Institutionen bieten. Dazu sind jedoch vertrauensvolle Gespräche mit Studierenden zu deren Erfahrungen im jeweiligen Praktikum nötig und das in Resonanz treten zwischen Studierenden und Lehrenden, um Unterstützung bei psychosozialen Problemen oder emotionale Unterstützung bieten zu können (vgl. Jütte 2002, S. 116, 119).

6.1.3 Kultur des Umgangs zwischen Akteur*innen

Der Vollzug der Zusammenarbeit durch Interaktionen wird als Umgangskultur zwischen Akteur*innen in den Blick genommen. Hier sind auch kulturelle Strukturen der Zusammenarbeit und spezifische Kommunikationsmöglichkeiten im Praktikum eingeschlossen, wie Besprechungen oder auch spezielle Alltagssituationen (vgl. Jütte 2002, S. 139). Zur jeweiligen Kultur gehören bestehende oder sich entwickelnde Strukturen für die Zusammenarbeit, die sich in speziellen Gelegenheiten zeigen können (vgl. ebd., S. 139). Die Kultur des Umgangs wird im Praktikumskontext wesentlich durch Gesprächsgelegenheiten der Studierenden mit Kolleg*innen und Praxisanleiter*innen geformt. Dazu kommen Praxisanleiter*innen-Gespräche und Teamsitzungen infrage, aber auch informelle fachliche und persönliche Gespräche zwischen Studierenden und Kolleg*innen am Arbeitsplatz. Zusammenfassend wird aus der Perspektive einer*eines Lehrenden konstatiert, „*dass es auf die Institutionen direkt an-*

kommt, sondern es kommt sehr stark auf die/ Oder es kommt sehr stark darauf an, wie die Praxisanleiterinnen und Anleiter, das gestalten und inwiefern sie auch das Praktikum für die Studierenden vor Ort arrangieren und ausgestalten" (Doz-C: 50).

Im **universitären Kontext** kristallisiert sich die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden sowie die Zusammenarbeit unter Studierenden als bedeutsam heraus. In Lehrveranstaltungen oder Beratungssituationen begleiten und unterstützen Lehrende Studierende vor, während und nach einer Durchführung eines Praktikums. Sie sind also in verschiedenen Zeitpunkten prozesshaft einbezogen in die studentische Absolvierung des Praktikums (vgl. Stu-K: 102, 108; Doz-A: 6; Doz-C: 20–22). Auch werden in Lehrveranstaltungen gesprächsinitiiierende Methoden für Praktika- und Projektgestaltung verwendet, die zu Austauschprozessen zwischen Studierenden führen und von den Studierenden auch für die Begegnungen im Praktikum nutzbar gemacht werden können (vgl. Doz-A: 32). Die Möglichkeit universitäre Lehrende oder Beratende anzusprechen für praktikumsbezogene Anliegen ist Studierenden wichtig und sie verbinden diese Option mit einem erhöhten Sicherheitsgefühl, welches potentielle Verunsicherungen zu den verschiedenen Zeitpunkten eines Praktikums minimiert (vgl. Stu-I: 186–188).

Studierende führen im universitären Kontext oder in privaten Begegnungen auch Gespräche zu Erfahrungen anderer Studierender in Praktika (vgl. Stu-A: 28, 102; Doz-D: 10). Während Praktika geben sich Studierende untereinander auch Ratschläge zum Vorgehen bei Unsicherheiten oder Konflikten (vgl. Stu-A: 102). Insbesondere in Projektpraktika, in denen mehrere Studierende gleichzeitig an einem Projekt für eine*n Auftraggeber*in arbeiten, spielen für die Kultur des Umgangs auch die Interaktionen zwischen den Studierenden eine Rolle. Diese müssen sich zunächst aufeinander einstellen und dann auch interne Regulierungen für die Zusammenarbeit finden, beispielsweise zum Umfang, der Art und dem Modus von Absprachen untereinander (vgl. Stu-D: 124, 128; Stu-K: 78, 86). Dozent*innen artikulieren das Erlernen von Kommunikationsformen dieser interaktionalen Begegnungen als Teil der speziellen Lehr-Lern-Formates der Projektpraktika, dazu zählen sie auch Aspekte von Terminvereinbarungen und Aushandlung von Zuverlässigkeit untereinander (vgl. Doz-D: 2). Dies weitet sich auch auf die Zusammenarbeit mit Auftraggeber*innen als Praktikumsstellen aus. Lehrende fordern hier von Studierenden auch strategisch durchdachte Kommunikationsstrukturen mit den Projekt-Auftraggeber*innen ein (vgl. Doz-A: 54). In informellen Gesprächen zwischen Lehrenden und Studierenden erhalten Lehrende punktuell auch Einblicke in Praktika (vgl. Doz-D: 8).

Studierende und Lehrende sehen jedoch noch Verbesserungspotentiale für die universitäre Begleitung der Praktika, die auch durch hohe Arbeitsbelastungen der Lehrenden nur eingeschränkt von diesen geleistet werden kann: *„generell problematisch sehe ich, dass wir eigentlich für alles nicht genug Zeit haben. Und das sehe ja nicht nur ich so, sondern das höre ich ja sowohl von den Studierenden, als auch von den Lehrenden ähm, dass häufig dann doch etwas nicht weiterverfolgt wird, weil man einfach zu viel anderes auf dem Schirm hat ähm und ähm man sich nicht mehr die Zeit nimmt, oder auch nicht mehr die Zeit hat, irgendeinen Faden noch weiter zu verfolgen. Es ist schon ein sehr dicht getaktetes Geschäft für die Studierenden, für die Einrichtungen, aber auch für die Universität" (Doz-B: 98).* Auch werden potentielle Synergieeffekte gesehen, die nicht genutzt werden, aufgrund des Fehlens regelmäßigen strukturierten Austauschs zwischen Lehrenden (vgl. Doz-B: 100). Austauschprozesse über Praktika und der modularen Einbindung dieser in die beiden Studiengänge finden in einer *„Kommission Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung" (Doz-C: 66)* statt, im organisierten Austausch mit Studierenden als Qualitätsmanagement-Instrument und auch bei der jeweiligen *„Reakkreditierung des Studiengangs" (ebd.)* werden Praktika thematisiert.

Studierende, Praxisanleitende und Lehrende betonen darüber hinaus, dass die Art bedeutsam ist, wie Studierende im Praktikum in die **Zusammenarbeit am jeweiligen Arbeitsort** eingebunden werden. Dabei werden jedoch die Studierenden ebenfalls als aktive Akteur*innen begriffen, da sie wesentlich daran mitbeteiligt sind, wie sich die Zusammenarbeit letztlich konkretisiert. Die erste Zeit im Praktikum kann für die Studierenden von Verunsicherung geprägt sein, dies betrifft auch die Frage, wie sie

sich in der Rolle als Praktikant*in in formalen und informellen Zusammenkünften mit Kolleg*innen und Klient*innen verhalten sollen (vgl. Stu-C: 103; Stu-E: 20). Studierende versuchen das Verhalten, welches Kolleg*innen im Arbeitsalltag von ihnen erwarten, zu antizipieren (vgl. Stu-C: 107). Dazu suchen Praktikant*innen nach unterstützenden Personen im Arbeitsumfeld, die ihnen helfen können die jeweiligen kulturellen Besonderheiten zu verstehen (vgl. Stu-C: 130). In der Regel wird eine Person aus dem Kolleg*innen-Kreis als Praxisanleiter*in des*der Praktikant*in benannt oder unter den Kolleg*innen abgestimmt (vgl. Pra-E: 33–34). Es kommt aber auch vor, dass keine solchen festen Ansprechpartner*innen für die Praktikant*innen zur Verfügung stehen (vgl. Stu-D: 72). Anfänglich unterstützen als Ansprechpartner*innen benannte Personen die Praktikant*innen im Alltag engmaschig, später übergeben sie ihnen eigene Aufgaben (vgl. Pra-B: 80–82) und immer mehr Verantwortung (vgl. Pra-C: 31). Praktikant*innen erhalten von den Praxisanleiter*innen Anleitung zu Abläufen des pädagogischen Alltags, so berichtet eine Studierende, dass ein*e Kolleg*in im Praktikum „dann auch so ein bisschen dann erzählt wie das da so abläuft“ (Stu-A: 74), wobei Studierende auch über fehlende Informationen berichten (Stu-A: 6). Für den Arbeitskontext und auch für die übrigen Kolleg*innen ist die transparente Übergabe von Aufgaben an Praktikant*innen von Bedeutung und auch die Abstimmung dessen im Kolleg*innen-Kreis: „Wir haben alle zwei Wochen ein Teamgespräch, wo es auch um organisatorische Dinge geht und dann hatten wir es in der Regel so, dass wir dann tatsächlich auch für zwei Wochen einen Plan gemacht haben, ‚Wo ist der Einsatz?‘, ne? Einfach auch zur Transparenz für alle Beteiligten“ (Pra-B: 92). In Gesprächen mit den Praxisanleiter*innen werden dann auch Aufgabenbereiche mit den Praktikant*innen abgesprochen, wobei deren Wünsche auch in die Planung der Tätigkeiten einbezogen werden (vgl. Stu-C: 57; Pra-C: 85; Pra-D: 22–24; Pra-F: 58). Auch von anlassbezogenen Gesprächen zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in wird berichtet, die auch spontan auf Bitten einer der beiden Parteien stattfinden können (vgl. Pra-A: 145).

Kolleg*innen binden Praktikant*innen in konstruktive fachliche Zusammenarbeit ein (vgl. Pra-A: 101). Aus Sicht der Praxisanleiter*innen stellt dies eine von beiden Seiten ausgehende Kommunikation dar mit künftigen Fachkräften, entsprechend wird darauf geachtet „dass man da auch auf so einer Ebene kommuniziert“ (Pra-B: 78). Der Wunsch der Studierenden in das kollegiale Umfeld eingebunden zu werden (vgl. Stu-J: 44), wird in Praktika aus Sicht der Studierenden in vielen Fällen umgesetzt (vgl. Stu-A: 62; Stu-B: 60; Stu-D: 02) und auch Praxisanleiter*innen sehen Studierende während ihres Praktikums als Teil des Teams (vgl. Pra-D: 2). Dabei wird der wechselseitige Respekt zwischen Praktikant*innen und Kolleg*innen, aber auch gegenüber von Klient*innen, hervorgehoben (vgl. Pra-H: 41). Auch aus Sicht der universitären Lehrenden ist eine Beteiligung der Studierenden am kollegialen Umgang relevant für die Etablierung einer Lernsituation im Praktikum (vgl. Doz-D: 44). So berichten Studierende, dass die Ansprache auf der Duzebene unter den Kolleg*innen (vgl. Pra-D: 2) für ihr Empfinden der Zusammenarbeit im Praktikum von Bedeutung ist.

„Regeln und Routinen“ (Jütte 2002, S. 161) prägen zudem die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen (vgl. ebd., S. 162), wie auch der Umgang mit Konflikten (vgl. ebd., S. 70). Studierende machen im Praktikumskontext auch die Erfahrung, dass sie Vorgesetzten und Kolleg*innen Rechenschaft über ihr Handeln ablegen müssen (vgl. Pra-D: 38). Auch die Art wie Informationen von Akteur*innen weitergetragen werden, gehört zur Umgangskultur, ebenso wie Gerüchte und Klatsch (vgl. Jütte 2002, S. 148, 153). Wenn Kolleg*innen Studierende in Pausengestaltung integrieren, eröffnet dies auch persönliche Zugänge untereinander (vgl. Stu-J: 54). Studierende berichten auch davon, dass sie in Lästereien innerhalb des Kolleg*innen-Kreises einbezogen werden, wobei dies sie verunsichert hinsichtlich angemessen Verhaltens in solchen Situationen (vgl. Stu-D: 88).

Kommunikationswege können direkt oder vermittelt ablaufen (vgl. Jütte 2002, S. 97) und von den Beteiligten aktiv gestaltet werden. Studierende erfahren im Praktikum, dass Kolleg*innen im Praktikum sehr different agieren (vgl. Stu-I: 152–154). Eigene Austauschbedürfnisse erfüllen Studierende, indem sie sich bietende Gesprächsmöglichkeiten während des Arbeitsprozesses nutzen. Unter anderem

werden Dienstfahrten, die gemeinsam mit Kolleg*innen auf dem Weg zu Terminen absolviert werden, als Gelegenheiten genutzt mit Kolleg*innen ins Gespräch zu kommen (vgl. Stu-G: 38; Pra-B: 24). Auch die Teilnahme an Teambesprechungen (vgl. Stu-J: 106) wird ermöglicht, zum Teil können Studierende dort auch selbst Vorschläge in Besprechungen einbringen (vgl. ebd.). Ein Austausch der Studierenden mit den Kolleg*innen erweist sich als bedeutsam, um auch informelle Einblicke in Arbeitsprozesse und Hintergründe zu erhalten (vgl. Stu-C: 84). Problematisch stellt sich dies dann dar, wenn aufgrund von Personalmangel Praktikant*innen Aufgaben von ausfallenden Kolleg*innen übernehmen und sich dadurch geringere Möglichkeiten für Gespräche ergeben und auch hohe Arbeitsbelastungen direkt an Studierende als Praktikant*innen übertragen werden (vgl. Stu-H: 14, 54)

Dies betrifft auch die Bewältigung von Konflikten, die Praktikant*innen mit Vorgesetzten, Kolleg*innen oder Klient*innen erleben (vgl. Stu-K: 30–38, 172). Studierende besprechen beispielsweise undurchschaubares Verhalten von Vorgesetzten mit ihren Kolleg*innen im Praktikum (vgl. Stu-J: 46–50). In einigen kollegialen Umfeldern können Konflikte offen angesprochen werden (vgl. Stu-D: 128–130)

Für die **Zusammenarbeit von universitären Mitarbeiter*innen und externen Praxispartner*innen**, beispielsweise von Praktikumsstellen gehen die Beschreibungen auseinander. So berichten einige von wenigen Kontakten zu Praxisanleiter*innen der Praktikumsstellen von Studierenden (vgl. Doz-C: 2). Andere Lehrende berichten von langfristig bestehenden Zusammenarbeiten mit externen Partner*innen, die sich jedoch in der Regel auf Projektpraktika oder andere Zusammenhänge wie Abschlussarbeiten beziehen (vgl. Doz-B: 88; Pra-A: 21, 113). Auch weitere Lehrende und Praxisvertreter*innen berichten von regelmäßigen Gesprächen zwischen universitären Akteur*innen und Akteur*innen pädagogischer Felder (vgl. Doz-C: 72; Doz-D: 4; Pra-A: 37). Lehrende suchen nach oder schaffen auch explizit Anlässe, in denen sie mit Praxisvertreter*innen in Kontakt kommen können (vgl. Pra-A: 21). Ein regelmäßiges freiwilliges Austauschangebot zwischen universitären Lehrenden und Praxisanleiter*innen wird jedoch auch von einer Praxisanleitung als aktuelles Desiderat beschrieben (vgl. Pra-C: 41). Die interviewten Praxisanleiter*innen weisen darauf hin, dass zum Teil während Praktika auch Rücksprachen mit universitären Akteur*innen von Nöten sind und beklagen, dass die universitären Strukturen häufig einer raschen Fragenklärung entgegen stehen (vgl. Pra-E: 144–146). Auch für Studierende ist dieser Aspekt bedeutsam (vgl. Stu-C: 93).

Die Kultur des Umgangs im Praktikum ist wesentlich geprägt durch Möglichkeiten für Interaktionen während des Arbeitsprozesses, in expliziten Austauschsituationen oder auch darüber hinaus in privaten Gesprächen. Dies gilt für den universitären Kontext, wie auch für Praktikumskontexte. Alle Beteiligten betonen, dass Gespräche mit den anderen beiden Parteien bedeutungsvoll sind. Die Einführung von Studierenden in den jeweiligen Arbeitskontext, die fortlaufende Besprechung und Reflexion von Aufgaben sowie die Einbindung in kollegiale Interaktionsstrukturen wird von Studierenden und Praxisanleiter*innen für das Lernen im Praktikum als prägend beschrieben. Dies trägt auch zur emotional positiven Bewertung einer Zusammenarbeit bei. Entsprechendes beschreibt Wolfgang Jütte als „**Gelegenheitsstrukturen**“ (ebd., S. 139, Herv. im O.), welche Treffen in „formalen und informellen Kontexten“ (ebd.) von Personen umfassen. Diese Gelegenheiten sind wesentlich für die Zusammenarbeit der Akteur*innen bezüglich Praktika. Als besondere Interaktionsformate, die Praktika initiieren können und für Berufsorientierung von Studierenden genutzt werden können, werden Karrieremessen beschrieben (vgl. Doz-B: 16, 96). Wolfgang Jütte beschreibt auch besondere Ereignisse als Interaktionsanlässe, um Kooperation zu initiieren und neue Beziehungen aufzubauen (vgl. Jütte 2002, S. 140). Dies trifft für Karrieremessen zu.

Gelegenheiten der Begegnung werden durch informelle Regelungen der Zusammenarbeit strukturiert. In den analysierten Interviews werden diese Regeln und Normen insbesondere dann erwähnt, wenn wechselseitig von den Akteur*innen differente Erwartungen an die Normen der Zusammenarbeit bestehen. Wolfgang Jütte weist darauf hin, dass die geltenden Normen für die Zusammenarbeit den Akteur*innen bekannt sein müssen (vgl. ebd., S. 104), um diese einhalten zu können. Studierende

schildern ein Gefühl der Unsicherheit, wenn ihnen die „heimliche[n] Spielregeln‘ oder ‚ungeschriebene[n] Gesetze“ (ebd.) für ihre Rolle als Praktikant*in in einer jeweiligen Institution nicht bekannt sind.

6.1.4 Nähe und Distanz zwischen Akteur*innen

Eine Bestimmung des Verhältnisses zwischen kooperativen Akteur*innen beeinflusst die Zusammenarbeit sowie die dazu stattfindenden Interaktionen (vgl. Jütte 2002, S. 140–146). Dazu gehört auch die perspektivenabhängige Wahrnehmung eines graduell nahen oder distanzierten Verhältnisses. In den Interviews taucht die Spannung zwischen Nähe und Distanz in Beziehungen während eines Praktikums in zweierlei Gestalt auf. Einmal wird sie thematisiert als Aspekt, der für die Beziehungsgestaltung zwischen den drei zentralen Akteur*innen von Praktika relevant ist. Studierende und Praxisanleiter*innen beschäftigen sich mit der Frage, wie sie ihre Beziehung miteinander gestalten sollen, um miteinander arbeitsfähig zu sein und dennoch offene Lernprozesse während eines Praktikums zu ermöglichen. Auch für Begegnungen zwischen universitären Akteur*innen und Vertreter*innen von Praxisinstitutionen werden Aspekte von Nähe und Distanz benannt. Die Beziehungsverhältnisse zwischen Studierenden und universitären Lehrenden hingegen werden hingegen kaum thematisiert. Im zweiten Strang finden sich Argumentationen, die das Praktikum als studentische Lerngelegenheit für den Umgang mit Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln thematisieren. Ein hoher Stellenwert wird allgemein für den Ausgleich zwischen Nähe und Distanz im Verhältnis der Beteiligten eine bestehende Offenheit beschrieben und auf Seiten der organisationalen Rollenträger*innen am Praktikumsort oder des universitären Umfeldes eine Ansprechbarkeit thematisiert.

Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ (Stu-I: 50; Stu-J: 44; Stu-K: 144) wird von Studierenden eine besondere Qualität für die Zusammenarbeit zugeschrieben. Dies äußert sich zum Beispiel darin, dass sie die Situationen mit den Praxisanleiter*innen so beschreiben, dass sie sich in diesen Fällen nicht „unwohl gefühlt habe[n]“ (Stu-K: 144) und gefühlt keine „Hürde“ (ebd.) bestand zwischen den Personen. Sie beschreiben eine Harmonie in der Zusammenarbeit miteinander (vgl. ebd.). Ein*e Student*in betont in diesem Zuge, dass das Gefühl als Praktikant*in nicht „in so einem Hierarchieverhältnis“ (Stu-J: 44) zu arbeiten, von ihr*ihm wertgeschätzt wird, „sondern, dass es eben eher auf Augenhöhe ist und man da gut miteinander reden kann“ (ebd.). Dies wird in den Gegensatz zu „einem klassischen Praktikant*innen-Verhältnis“ (ebd.) gestellt, welches mit Kaffeekochen assoziiert wird (vgl. ebd.). Aus dieser studentischen Perspektive wird diese Art eines eher durch Nähe gekennzeichneten Verhältnis auch mit Interesse der Praxisanleiter*innen und Kolleg*innen im Praktikumskontext am Praktikum und ihrer Person assoziiert: „Und ich glaube, das ist so ein bisschen, wenn so eine Offenheit kommt und wirkt das auf mich einfach schon mal eher so, als ob man mich auf Augenhöhe wahrnimmt und nicht als nur die*den Praktikant*in, die*der dann da irgendwann kommt und ja, hoffentlich stellt die*der sich gut an und ist nicht zu lästig und nimmt uns auch genug Arbeit ab so. Sondern, dass es eben so wirklich wirkt wie: ‚Wir haben auch Lust auf dich‘, ne? Und ‚Haben wir einfach Bock drauf, dass du hier bei uns bist und bei uns arbeitest und für eine Zeit lang unser*e Kolleg*in wirst‘. Ich glaube, das ist einfach so ein Fakt. Man fühlt sich einfach willkommen“ (ebd.).

Konstellationen von Beziehungen führen zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Akteur*innen, so ist die Frage, wie Studierende als Praktikant*innen in den Kolleg*innenkreis des Praktikums eingeführt werden, auch für Praktikumsanleitende relevant. Beispielsweise wird an einer Stelle geschildert, dass Praktikant*innen als ergänzende Kolleg*innen eingeführt werden: Es „wird ganz klar geäußert: ‚Hier ist die Frau XY oder der Herr XY und die oder der ist jetzt ihr*e Kolleg*in für die nächste Zeit und Punkt aus Ende.“ (Pra-H: 20). Auch in den kollegialen Umgang der Kolleg*innen werden Praktikant*innen einbezogen. Hierfür werden Pausensituationen als wesentlich beschrieben. In Kaffeepausen „sind die Praktikant*innen ganz normal dabei. Da kommt es sehr schnell zu einem persönlichen Gespräch“ (Pra-E: 48). Studierende berichten auch von Sympathien zwischen einzelnen Kolleg*innen

und ihnen im Praktikum, mit denen sie sich *„auch sehr gut verstanden, weil wir haben dann auch immer zusammen Kaffee getrunken (lacht)“* (Stu-A: 94). Studierende werden in Pausengespräche und -gestaltung einbezogen (vgl. Stu-D: 92). Auch Einladungen zu einer gemeinsamen Gestaltung des Feierabends werden von Kolleg*innen als Praktikant*innen ausgesprochen und von Studierenden zum Teil auch angenommen, die dies für sich einordnen, als Gelegenheit für *„Smalltalk“* (Stu-J: 52) und um sich vom *„Fremdkörper“* (ebd.) im Kolleg*innenkreis durch gegenseitiges Kennenlernen auch zu etablieren. Dazu beschreibt ein*e Student*in: *„ich kannte ja noch keinen von denen und mit denen insgesamt noch nicht so super viel Zeit verbracht. Und genau, dann stand ich ein bisschen dabei und wollte aber eben auch dabei sein, einfach damit ich ein bisschen kennenlernen, eben auch abseits der Arbeit“* (ebd.). Auch eine Ausdehnung der Verbindung zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in auf private Kontaktgelegenheiten wird gelegentlich beschrieben und diesem die Bedeutung zugemessen, dass *„eine persönliche Bindung, die sich festigt auch ähm die kollegiale Bindung festigt“* (Stu-F: 130).

Weiterhin werden geringe Altersunterschiede zwischen Praktikant*innen und Praxisanleiter*innen (vgl. Stu-F: 18) und unter Praktikant*innen am Praktikumsort mit Nähe verknüpft: *„dadurch dass ich das der Altersunterschied nicht so groß war, war das wirklich sehr locker und man konnte auch ja man konnte einfach locker miteinander reden ohne dass man jetzt aufpassen musste“* (Stu-D: 24).

Auch die Frage, in welcher Form sich Praktikant*innen und Kolleg*innen im Arbeitsumfeld ansprechen, wird als relevant thematisiert. So wird betont, dass das duzen für die Verhältnisbestimmung der Zusammenarbeit grundlegend ist (vgl. Stu-F: 22; Stu-I: 54; Stu-J: 42). Studierende stellen dies auch in den Zusammenhang, dass dies *„ausschlaggebend für die Zusammenarbeit [...] oder für den Verlauf der weiteren Zusammenarbeit“* (Stu-D: 44) war zwischen ihnen und ihren Praxisanleiter*innen. Aus studentischer Perspektive wird das Angebot der Ansprache mit dem Personalpronomen du seitens der Kolleg*innen im Praktikumskontext auch anhand von Sympathien entschieden (vgl. Stu-D: 46).

Aus Sicht einer*eines Praktikumsanleiters*in wird hingegen die Einbindung von Praktikant*innen ins Team als bedeutsam beschrieben für die Beschäftigung in einem Praktikum: *„dann ist mir oder ist uns wichtig, dass wir der*dem ähm Praktikant*in auch das ähm Gefühl vermitteln, dass sie*er ein Teil des Teams ist, ne. Also, dass sie*er mit ähm an den/ unseren Teambesprechungen teilnimmt, dass wenn wir Aktivitäten vielleicht auch über die Arbeit hinaus machen, dass die*derjenige dann dabei ist. Dass die*derjenige auch ähm (...) ja, ich sage mal so, die gleichen Rechte genießt, die auch ein*e Mitarbeiter*in genießt. Sei es jetzt ob wir uns untereinander duzen ähm oder ähm derjenige auch ein Recht ähm auf die ähm ja seine Meinung einzubringen, ähm ihre*seine Ideen einzubringen und so weiter“* (Pra-D: 2).

Bei der Wahrnehmung von Nähe und Distanz zwischen Personen können affektive Aspekte, beispielsweise Sympathien oder Antipathien, und auch Milieuaspekte eine Bedeutung erlangen (vgl. Jütte 2002, S. 140–146). Aspekte von Zusammenarbeit, die sich in Sympathien und Antipathien zeigt, werden in den Interviews genannt. Jedoch tauchen milieugebundene Aspekte nicht auf. Es kann jedoch sein, dass diese Effekte dennoch relevant sind, jedoch von den Interviewpersonen nicht wahrgenommen oder nicht thematisiert werden. Die Bedeutung von Sympathie, also *„persönlicher Chemie“* (Stu-F: 18) für die Zusammenarbeit von Praktikant*innen und Kolleg*innen der Praktikumsstelle wird als relevante Grundlage für das gemeinsame Handeln beschrieben. Dies zeigt sich aus studentischer Perspektive darin, dass *„man sich da ähm, recht schnell verstanden hat und auch irgendwie bei fachlichen Debatten immer auf einen Nenner gefunden hat“* (Stu-F: 24). Auch bei Problemen mit der Ansprechbarkeit der*des Praktikumsanleiters*in suchen sich Studierende im Praktikum selbst Ansprechpartner*innen, die sie durch Sympathie und Hilfsbereitschaft auswählen: *„Und habe mich dann eigentlich an die Person geklammert, die für mich am sympathischsten (lacht) und am hilfsbereitesten war“* (Stu-H: 6) und *„weil der einfach/ auch die Person war, die mir was sagen konnte“* (Stu-H: 12).

Studierende empfinden aber auch ihnen entgegen gebrachte Antipathien, die sie zum Teil darauf zurückführen, dass sie als Praktikant*innen alternative Sichtweisen in den Arbeitskontext einbringen und dies von einzelnen Kolleg*innen oder Vorgesetzten als Störung empfunden wird. Beispielsweise

wird aus studentischer Perspektive bewertet, wenn von einer solchen Beziehung erzählt wird: *„man hat sehr schnell gemerkt, dass ich dann die Person war, die sie gehasst hat. Also es war eine sehr kindische Situation irgendwie“* (Stu-H: 46). Die*der Student*in löst dies mit der Maßgabe *„Augen zu und durch“* (Stu-H: 74). Dies bedeutet aber in der Folge auch, dass es ihr*ihm dann unangenehm ist mit dieser Person zu sprechen, *„sie um etwas zu bitten oder etwas anzumerken“* (ebd.). Neben Antipathien beschreiben Studierende auch, dass sie im Praktikum erlebt haben, dass sie mit keiner der Personen dort ein nahes Verhältnis aufgebaut haben und dadurch auch Unsicherheiten zum eigenen Verhalten im organisationalen Setting nicht klären konnten: *„es gab auch tatsächlich niemand der mir nah gestanden hätte, dass ich das hätte fragen können“* (Stu-C: 107).

Prozessual sind die Verhältnisse zwischen Personen in Veränderung begriffen (vgl. Jütte 2002, S. 323), dabei kann eine jeweilige *„Beziehungs-Geschichte“* (ebd., S. 71, Herv. im O.), auch gegebenenfalls der beteiligten Institutionen, wesentlich zu deren Entwicklung beitragen. In Einzelfällen kennen sich Studierende und Praxisanleiter*innen bereits vor der Bewerbung um einen Praktikumsplatz, weil sie beispielsweise bereits als Klient*in und Pädagog*in in Kontakt waren. Dies verändert dann auch zum Teil die Reaktionen der Praktikumsgeber*innen auf eine Bewerbung: *„Ich habe mich ja dann beworben da. [...] Und [...] weil sie*er mich schon kannte, hat sie*er mich dann angerufen, und hat so gesagt, ja [...] wir kennen uns ja. [...] Und ich glaube, er hat mich deshalb angerufen, weil er mich kannte“* (Stu-A: 14). Eine vorherige Beziehung kann dann auch das Verhältnis der Personen während eines Praktikumszeitraums beeinflussen, so argumentiert ein*e Student*in damit, dass sie*er sich nur deshalb getraut hat Fragen zu stellen, weil sie*er wusste wie die*der Praktikumsanleiter*in *„drauf ist“* (Stu-A: 92). Teilweise bieten Hospitationen vor einem Praktikum Studierenden bereits Gelegenheiten neben dem Arbeitskontext auch die dortigen Kolleg*innen kennenzulernen (vgl. Stu-K: 164). Auch anfänglich wahrgenommene Distanzen zwischen einzelnen Personen können sich während eines Praktikums verändern: *„es lief dann auch nach anfänglicher Distanz, die aber glaube ich einfach, weil man sich nicht kannte, wurde es dann noch immer besser. [...] Dann war es total positiv“* (Stu-J: 50). Auch nach Konflikten mit Kolleg*innen werden über den Praktikumszeitraum hinweg Entwicklungen der Beziehungen konstatiert (vgl. Stu-J: 46).

Nähe und Distanz wird zwischen Personen generiert, auch anhand dessen wie formalisiert eine Beziehung ist. Dabei können auch organisational vorgegebene Rollen eine Bedeutung erlangen (vgl. Jütte 2002, S. 117). Arbeitsbeziehungen und informelle Beziehungen unterscheiden sich anhand der Grade der Freiwilligkeit und vorgegebenen Strukturierung (vgl. ebd.). Dies zeigt sich auch in den Interviews, wenn Studierende berichten, dass ihre Rolle als Praktikant*in auch ihre Beziehung zu den Kolleg*innen und den Praktikumsanleitenden beeinflusst. Wesentlich scheinen hier die Auslegungen dessen, die sich im Handeln der Praktikumsanleitenden und der Kolleg*innen manifestieren. Diese können auf Grundlage persönlicher Ausprägungen so entstehen oder auch auf Grundlage organisationaler Entschlüsse. Dies wird beispielsweise darin deutlich, wenn ein*e Praktikumsanleitende*r davon spricht, was *„uns bei der Beschäftigung von einem*einer Praktikant*in wichtig“* (Pra-D: 2) ist und damit betont, welche Bedeutung das Team als solches oder auch die Organisation der Begegnung mit der Person einer*eines Praktikant*in beimisst.

Studierende und Praxisanleiter*innen beschreiben für die Gestaltung der Beziehung miteinander die Ansprechbarkeit und Offenheit für Fragen der Praxisanleiter*innen als bedeutsam. Dazu gehört aber auch, dass diese einfordern, dass Studierende ihre Fragen und Wünsche in Gesprächen eigeninitiativ oder auch nach Aufforderung äußern. Gerade zu Beginn eines Praktikums könnten zu viele Informationen noch zu Überforderung führen (vgl. Pra-C: 85). Praktikumsanleitende ermutigen Praktikant*innen, zu konkret auftauchenden Unsicherheiten direkt Fragen zu stellen (vgl. Pra-A: 57; Pra-E: 24). Aufgaben werden mit Praktikant*innen zu Beginn besprochen und auf die Möglichkeit hingewiesen jederzeit *„Rückfragen“* (Pra-E: 24) stellen zu können: *„Also ich habe ein offenes Büro. Die Tür steht meistens auf. Dann kommen die rein: ‚Ist gerade Zeit? Ich habe da eine Frage.‘ Und dann setzen wir uns kurz hin. Sie stellen ihre Frage und wir gucken, ob es an eigener Kompetenz liegt. Also erörtern*

auch, wo das Problem ist oder ob die Aufgabenstellung nicht präzise genug benannt ist, auch das kann ja sein. Oder ob Materialien fehlen, wo was angeschafft werden muss oder oder. Versuchen zusammen zu gucken, woran es liegt und zu beseitigen, was eben hinderlich ist. Es kann halt sein, dass ich denen einen Aufsatz an die Hand gebe und sage ‚Lest Euch da mal ein. Meldet Euch dann, ob Ihr jetzt wisst wie es geht.‘ (Pra-E: 26). Es sei ‚immer ein*e Ansprechpartner*in da‘ (Pra-E: 24), auch um erledigte Aufgaben oder Aufgabenfortschritte zu besprechen (vgl. Pra-A: 145). Dann fragen Praktikant*innen auch eigeninitiativ nach: ‚Ich habe das fertig. Können wir da nochmal drüber sprechen?‘, weil wir eben vorher genau DAS sagen. Also wir möchten das gerne auch reflektiert haben‘ (Pra-E: 30). Bei der Frage, ob Praxisanleitende aktiv bei den Praktikant*innen nachfragen oder abwarten bis sich die Praktikant*innen mit einem Gesprächsanliegen melden, unterscheiden Anleiter*innen auch danach wie sie die*den jeweilige*n Praktikant*in einschätzen: ‚Also da wo wir sehen es bedarf wirklich einer Unterstützung, da leite ich das ein, weil bei fitten Praktikant*innen da warten wir ab‘ (Pra-E: 50). Einigen Praxisanleiter*innen ist die permanente Ansprechbarkeit wichtig in der Zusammenarbeit mit den Praktikant*innen, wenn die Praktikant*innen generelle Fragen haben oder auch Fragen zu einer konkreten Aufgabenstellung (vgl. Pra-G: 120). Dies sehen sie auch als Ressource für kritische Situationen ‚als Ansprechpartner*innen vor Ort falls was schief geht‘ (Pra-E: 58). Auch Student*innen beschreiben die Ansprechbarkeit und die Gelegenheit Fragen zu stellen als bedeutsam für ihre Wahrnehmung des Praktikums: ‚Und die Personen, die für mich wichtig waren, waren ähm (...) hauptsächlich aber die Menschen, die da gearbeitet haben, die pädagogischen Fachkräfte. Einfach weil ich mit denen sehr viel Zeit verbracht habe. Ich habe da im Büro gesessen, ich habe geguckt, was die machen. Ich habe die mit Fragen gelöchert‘ (Stu-C: 130). Studierende beschreiben zum Teil auch direkte Ansprechpartner*innen im Arbeitsalltag für sich als relevanter als diejenigen, die als Praxisanleitende für das Praktikum benannt worden sind, weil die Begegnung mit diesen zum Teil lediglich sporadisch stattfand und entsprechend andere Kolleg*innen für konkrete Fragen ansprechbar waren (vgl. Stu-C: 160). Studierenden im Praktikum ist es wichtig ‚Dinge festzuhalten, Absprachen festzuhalten, dass die Kommunikation gut läuft‘ (Stu-E: 68). Auch, dass Studierende persönliche Anliegen im Praktikum ohne Bedenken äußern können, wird als relevant beschrieben (vgl. Stu-D: 62). Sofern keine Personen im Arbeitsalltag für die Studierenden ansprechbar sind, wird dies von Studierenden als problematisch beschrieben (vgl. Stu-H: 38).

Offenheit und Zugänglichkeit der universitären Lehrenden wird von Studierenden ebenfalls als relevant beschrieben und betont, dass ‚da [...] wirklich auch regelmäßig immer drauf hingewiesen [wurde, A.K.D.], wenn wir auch Fragen haben, dass wir uns melden sollen‘ (Stu-E: 84) und dass sie die universitären Ansprechpartner*innen ‚jederzeit ähm erreichen können, [...] falls wir wirklich mal eine konkrete Frage haben‘ (Stu-G: 80). Lehrende unterstützen Studierende auch durch Besprechungen, wie diese mit Kolleg*innen im Praktikum oder Ansprechpartner*innen für Projekte umgehen können (vgl. Stu-G: 82). Studierende äußern, dass dies wichtig für ihr Empfinden in Projektpraktikum oder Praktikum ist: ‚das hat schon geholfen, dass wir wussten, gut, wir stehen da nicht alleine da‘ (ebd.). Studierende beschreiben auch einzelne Lehrende, denen es gelingt durch ‚Offenheit‘ (Stu-J: 64), eine ‚niedrigschwellige‘ (ebd.) Zusammenarbeit ‚auf Augenhöhe‘ (ebd.) mit den Studierenden zu gestalten, die für die Studierenden dazu führt, dass diese ‚ein bisschen selbst offener werde[n] und dann auch wirklich vielleicht mehr einbringen‘ (ebd.) können. Die Ansprechbarkeit von Lehrenden bedingt jedoch für Studierende keine Thematisierung ‚private[r] Angelegenheiten‘ (Stu-E: 94). Dies wird aus studentischer Perspektive nicht negativ bewertet. Vielmehr wird betont, dass sie für den Kontakt mit den Lehrenden diese Angelegenheiten und einen begrenzten ‚Zeitrahmen‘ (Stu-E: 94) diese ‚irgendwie auch zurückstellen‘ (ebd.) können.

Nähe zwischen universitären Lehrenden und Praxisvertreter*innen wird ebenfalls als grundlegend für deren Zusammenarbeit beschrieben. Die Nähe betrifft in diesem Falle nicht zwangsläufig private Angelegenheiten, sondern wird durch prozessuales Entstehen professioneller Nähe in den jeweiligen Rollen zugeschrieben. Dabei geht es vor allem um das persönliche Kennenlernen der jeweilig anderen

Person: „Es macht natürlich auch Spaß, einen auf einer persönlichen Ebene kennenzulernen, ne? Es hat auch nochmal etwas anderes als über Telefonate“ (Pra-A: 33).

Neben der Thematisierung von Nähe und Distanz in den Beziehungen zum Praktikum ergibt sich die Thematisierung dessen auch als Bestandteil des pädagogischen Handelns. Praktikant*innen haben während eines Praktikums Gelegenheit den Umgang von Kolleg*innen mit problematischen Klient*innen zu erleben und zu erfragen (vgl. Stu-A: 68; Stu-C: 77, 168).

Studierende erleben im Praktikum auch selber, wie sie mit der Antinomie von Nähe und Distanz selber umgehen können im Umgang mit Klient*innen und pädagogischen Anliegen. Sie schätzen anhand dessen auch für sich ein, ob sie sich ein Arbeiten für sich selbst in einem solchen Kontext vorstellen können (vgl. Stu-A: 62; Stu-E: 22). Studierende äußern auch, dass sie sich im Praktikumskontext Unterstützung zur Verarbeitung problematischer Fallgeschichten und Situationen von den Praktikumsanleiter*innen einfordern: „weil ich schnell gemerkt hab, dass in diesem Kontext, also in diesem Beratungskontext halt auch ziemlich viele, ja ich sage mal schlimme Sachen auf den Tisch kommen und auch emotionale Sachen, wo man eben auch glaube eine gewisse Distanz braucht, dass man da nicht auch anfängt zu weinen quasi und deswegen fand ich halt auch die Reflexion danach oder ich hatte auch das Bedürfnis danach darüber zu reden, nach dem Gespräch“ (Stu-D: 78). Studierende erfragen auch bei den Kolleg*innen deren Umgang mit diesen Anforderungen: „ich habe auch die Kolleg*innen gefragt ob, also wie die das denn machen. Also manche kriegen dann ja auch nochmal Supervision“ (Stu-D: 84).

Insbesondere unter Studierenden werden Aspekte von Praktika ohne Distanz thematisiert (vgl. Doz-D: 10). Studierende bewerten die Möglichkeit sich im universitären Kontext auch mit Kommiliton*innen auszutauschen als bedeutsam, da „man mit denen spricht man dann ja nochmal locker darüber und vielleicht auch über andere Sachen als man jetzt mit einer*inem Dozent*in bespricht“ (Stu-D: 156). Auch Konfliktsituationen, die im Praktikumsverlauf entstehen, werden zwischen Studierenden thematisiert (vgl. Stu-D: 132). Zum Teil werden diese Angelegenheiten auch gemeinsam mit Lehrenden thematisiert und Lehrende erfahren darüber auch von der studentischen emotionalen Wahrnehmung des Praktikums (vgl. Stu-D: 128).

Die Beziehungsverhältnisse zwischen Studierenden und universitären Lehrenden scheinen weit stärker als andere geschilderte Beziehungen durch die ihnen jeweils zugeordneten organisationalen Rollen bestimmt. Die Wahrnehmung von Nähe und Distanz ist jedoch von den jeweils beteiligten Personen abhängig und für diese – gleich in welcher Rolle – auch beeinflussbar. Bedeutsam für die Erzeugung rollensensibler Nähe scheint die Gestaltung der Beziehungen durch Elemente der Offenheit und Zugänglichkeit, um aufgabenbezogene und personenbezogene Anliegen reflexiv in den Beziehungen thematisierbar zu machen.

6.1.5 Macht, Interessen und Ressourcen in Interaktionen

Interaktionen bezüglich Praktika sind durch verschiedene Machtstrukturen, Interessen und Ressourcen der Akteur*innen geprägt (vgl. Jütte 2002, S. 72–74; 126–127). Die für diese drei Aspekte herausgearbeiteten Ergebnisse aus den Interviews werden im Folgenden dargestellt. Praktika werden als Lerngelegenheiten beschrieben, die in organisationale Kontexte und die damit verbundenen Zielsetzungen, Interessen und Machtstrukturen eingebunden sind. Daneben spielen aber auch personale Interessen eine Rolle. Studierende werden als Ressource für Wissen, als spätere Mitarbeitende und als künftige Fachkolleg*innen im Praktikum betrachtet – sowohl von Praxisanleiter*innen als auch von Lehrenden. Für die Etablierung und Durchführung eines studienintegrierten Praktikums werden Ressourcen aller drei fokussierten Akteur*innen-Gruppen benötigt. Die interaktionelle Manifestation dieser Ressourcen, Interessen und Machtstrukturen werden im Folgenden beschrieben. Diese Aspekte sind miteinander verbunden, zunächst werden Machtaspekte, dann Interessenbezüge und schließlich eingesetzte Ressourcen geschildert. Eine Übersicht zu den Zusammenhängen dieser drei

Aspekte werden abschließend noch graphisch zusammengefasst (vgl. Abbildung 3, S. 169). Die Betrachtung findet jeweils anhand der Fokussierung auf einzelne Akteur*innen-Gruppen oder die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen-Gruppen statt.

Differierende Ressourcen führen zu verschiedener Macht im Sinne einer „Fähigkeit, andere Akteure zu einem bestimmten Verhalten anzuleiten“ (Jütte 2002, S. 126). Wahrnehmung von Macht steht in Verbindung zu eigenen Interessen und antizipierten Interessen anderer (vgl. ebd., S. 72–74) sowie für Zusammenarbeit verfügbaren Ressourcen (vgl. ebd., S. 127). Macht wird erst dann wirksam, wenn sie von anderen Akteur*innen als solche anerkannt wird (vgl. ebd., S. 260).

Universitäten üben Macht aus, indem sie Praktika in Konzeptionen von Studiengängen als Verpflichtung festsetzen. Dies ist durch ihre exklusive Zuständigkeit (vgl. ebd., S. 128) für deren Strukturierung bedingt. Mitarbeitende der Universität tragen die Information zu verpflichtend in Studiengänge eingebundene Praktika an Studierende weiter, indem sie diese benannt als „Pflichtpraktikum“ (Stu-D: 8) in Lehrveranstaltungen vorstellen. Studierende kommen darüber mit der Verpflichtung zum Praktikum im Rahmen von Studiengängen in Kontakt: *„ja da habe ich das erste Mal erfahren, dass ich eins machen muss oder wurde es mir halt bewusst“* (Stu-D: 8). Dass dies von Studierenden akzeptiert wird, verdeutlicht sich in studentischen Aussagen wie *„also ich musste es ja machen“* (Stu-D: 104). Studierende berichten aber auch davon, dass während eines Praktikums und in Interaktionen mit Kolleg*innen im Praktikumskontext, der Pflichtcharakter des Praktikums nicht wesentlich war. So berichtet ein*e Student*in davon, *„dass ich das machen muss das war eigentlich nie Thema“* (Stu-D: 116) im Praktikum. Hochschulen üben auch Macht aus, indem sie darüber entscheiden was als Praktikum oder Projekt anerkannt wird (vgl. Pra-E: 56). Lehrende beurteilen Praktika und Projekte auch hinsichtlich dessen inwiefern diese eine „Entwicklungsaufgabe“ (Doz-A: 36) für die Studierenden bieten können. Aber auch hinsichtlich der Realisierbarkeit werden durch universitäre Mitarbeitende praktikumsintegrierte Projektaufgaben eingeordnet. Lehrende schätzen beispielsweise Projektaufträge, die in Praktika von Studierenden bearbeitet werden sollen auch hinsichtlich der Machbarkeit ein: *„wenn dann tatsächlich ein Projektauftrag kommt, gucke ich mir den vorher an und versuche dann zu ermessen, ob das möglich ist“* (Doz-D: 56). Universitäten sind weiterhin auch machtvoll darin zu bestimmen, welche Anforderungen an Praktikumsstellen und Praktikumsabläufe gestellt werden. Dies wird auch von Praxisanleiter*innen als relevant für die Gestaltung von Praktika beschrieben: *„Also, letztendlich gibt die Hochschule oder die Uni ja oft auch vor, ne, wie es läuft. Also, danach richten wir uns dann ein Stück weit“* (Pra-B: 62). Anforderungen der Universität – beispielsweise für die anschließende Berichtserstellung zum Praktikum durch die Studierenden – werden von Praxisanleitenden antizipiert und deren Bearbeitung mit den Praktikant*innen thematisiert: *„Das lag natürlich in der Hand der Studierenden, aber die Frage war schon immer: ‚Braucht es noch irgendetwas? Also braucht es irgendetwas, was es an Literatur braucht? Müssen wir irgendetwas Bestimmtes machen?‘“* (Pra-I: 28).

Praxisstellen üben bezüglich Praktika vor allem Macht insofern aus, dass sie über die Zugänglichkeit ihrer Organisation für Praktikant*innen entscheiden. Praxisanleitende berichten, dass sie Zusagen für Praktika vergeben in Abschätzung dessen, ob sie mit einem Praktikum *„eine Win-Win-Situation“* (Pra-F: 10) erwarten für die*den Studierenden und ihre eigene Organisation. So wird zusammengefasst, dass Zusagen für Praktika für praktikums anbietende Organisationen *„immer so ein Abwägen“* (Pra-F: 10) umfassen. Das Abwägen umfasst dabei auch danach zu schauen, *„wem wir ein Praktikum ermöglichen können und wem nicht“* (Pra-F: 10). Auch ein*e Student*in beschreibt, dass sie*er gemeinsam mit Kommiliton*innen vor einem Praktikum darüber nachgedacht hat, *„inwieweit wir das durchführen können, so, also in einer Form, dass beide Seiten davon profitieren. Also sowohl die Einrichtung, also wir als Studierende“* (Stu-F: 36).

Praktika werden von Praxiseinrichtungen als *„eine Frage des zeitlichen Investments“* (Pra-F: 10) gewertet, denn Praktikumsstellen treten mit der Ermöglichung eines Praktikums in Vorleistung und hoffen darauf, dass sich diese zu einem späteren Zeitpunkt für sie auszahlen. Als positives Beispiel berichten

Praxisanleitende in Interviews davon, dass Studierende zunächst als Praktikant*in, später als „*Werkstudent*in*“ (Pra-F: 10) bei ihnen tätig waren und diese „*mittlerweile heute als Mitarbeiter*in bei uns arbeiten*“ (Pra-F: 10). Diese Schilderung wird mit dem Fazit verbunden: „*Und dann zahlt sich das für ein Unternehmen natürlich auch aus*“ (Pra-F: 10). Ein Einstieg in eine Beschäftigung während oder nach einem Studium durch Studierende ist für Praxisstellen von Interesse (vgl. Pra-H: 29). Allerdings sind einige Praxisstellen sich ihrer Macht hinsichtlich von Zusagen für Praktikumsstellen auch bewusst und legen abweichende Gründe für die Entscheidungen zugrunde. So argumentiert eine Praxisanleiter*innen auch damit, dass sie die Einbindung von Praktikant*innen als Teil ihrer Arbeit in einer „*Bildungseinrichtung*“ (Pra-E: 42) einordnet und entsprechend „*die Praktikant*innen nicht nur als zusätzliche Mitarbeitende, sondern aus der Position der*des Begleitenden auf dem Stück Lebensweg*“ (Pra-E: 42) sieht: „*Und deshalb habe ich vorhin auch gesagt, wir nehmen AUCH Praktikant*innen, wo ich sage die finden jetzt woanders nichts. Die brauchen eine andere Begleitung. Wir haben da jetzt Kapazität den zu begleiten und wir machen das, um da auch den Bildungsaspekt mit in den Vordergrund zu stellen*“ (Pra-E: 42). Auch personale Interessen einzelner Praxisanleiter*innen werden in Interviews thematisiert, die über die subjektiv bewertete hohe Relevanz von Praktika für Pädagog*innen argumentiert werden (vgl. Pra-F: 28).

Für **Studierende** stellen Praktika auch einen Zugang zu Kontakten dar, die sie für sich nutzen können. So schildert ein*e Studierende*r: „*das habe ich halt eigentlich wirklich dem Praktikum zu verdanken, weil ohne das Praktikum wäre ich jetzt gar nicht zu in der Lage da quasi dran teil zu nehmen, weil ich nicht diese Kontakte hätte*“ (Stu-A: 108). Studierenden kann hinsichtlich Praktika Macht zugesprochen werden, hinsichtlich der Entscheidung dessen welche Praktikumsstelle sie wählen. Dies umfasst auch die Frage, für welche Organisation und mit welchen Zielen Studierende ihre zeitlichen Ressourcen während ihres Studiums investieren. Praxisanleitende betonen dies, wenn sie ihr Engagement in der Vorstellung als Praktikumsstelle in universitären Settings damit begründen, dass dies auch dazu führe, dass Studierende daraufhin ein Praktikum in ihrer Organisation anfragen und entsprechend „*ist das ja dann auch nie eine ganz uneigennützige Schnittstelle für die*den Arbeitgeber*in*“ (Pra-I: 38). Praxisanleiter*innen stellen ihre Einrichtungen in Lehrveranstaltungen der Universität vor und kommen so auch mit Studierenden als mögliche Praktikant*innen in Kontakt (vgl. Pra-F: 28; Pra-I: 6) und werben um deren Interesse. Studierende treffen mit der Wahl von Praktikumsstellen auch eigene Entscheidungen für und gegen mögliche Arbeitsfelder. Ein*e Dozent*in beschreibt das Praktikum entsprechend auch als einen Teil der jeweiligen – beruflichen – „*Identitätsbildung*“ (Pra-G: 126).

Neben macht- und interessebezogenen Aspekten werden in Interviews auch praktikumsbezogene Ressourcen thematisiert, die von verschiedenen Akteur*innen in Praktika eingebracht werden. Als Ressourcen können neben „*materiellen Ressourcen*“ (Jütte 2002, S. 127), „*Informationen und Wissen*“ (ebd.) auch Strukturen, die Unterstützung durch Beziehungen ermöglichen, verstanden werden (vgl. ebd.).

Sieben Ressourcenbereiche werden von Interviewpersonen für Praktika benannt: Zugang, Zeit, Personen, Wissen und Erfahrungen, Außenwahrnehmung, Engagement und Gespräche und Gegenüber. Die Thematisierung dieser Ressourcenbereiche in den Interviews wird im Folgenden dargestellt.



Abbildung 3: Interaktionelle Manifestation von Ressourcen und Macht in Praktika (eigene Darstellung)

Zugang als Ressource

Die Ressource Zugang ist Voraussetzung für die Durchführung eines Praktikums, für welches eine Organisation einer studierenden Person Zugang zu ihren Arbeitsabläufen und ihren Aufgabenbereichen gewährt. Studierende – und damit auch Universitäten – sind auf diese Zugänglichkeit angewiesen und hoffen entsprechend darauf, dass disziplinär relevante Organisationen dies ermöglichen. Universitäre Lehrende thematisieren die Suche nach Praktikumsstellen auch und sehen dies für Studierende auch mit Aufwand und Engagement verbunden: „*ihr müsst Klinken putzen*“ (Doz-A: 54). Praxisstellen jedoch argumentieren auch andersherum und thematisieren Kontakte zu Universitäten als Zugang zu Studierenden, die dann „*auch immer wieder neue Kolleginnen und Kollegen generier[en]*“ (Pra-I: 50) für zukünftige offene Stellen. Praktika und Projekte können auch neue Kommunikationsstrukturen und Zugänge zwischen Praxisstellen und Universität ermöglichen. Allerdings berichten Lehrende auch von studentischen Praktika, die zwar ermöglicht wurden, aber aufgrund von internen Gegebenheiten ein Einblick in die Abläufe dieser Praktikumsstelle nicht möglich war. Entsprechend kann hier der Zugang zu einem Praktikum auch negativ eingeschätzt werden: „*Und diese Praktikumsstelle hätte wohl besser gesagt, dass sie niemandem nehmen wollen*“ (Doz-E: 19).

Zeit als Ressource

Die Zugänglichkeit zu Organisationen beinhaltet für diese – wie bereits als Machtaspekt beschrieben – die Abwägung zwischen entstehendem Aufwand und potentiellm Nutzen oder der Inkludierung der Praktikumsbetreuung in die eigene pädagogische Arbeit. Die Bereitstellung eines Praktikumsplatzes und die Betreuung eines Praktikums binden personelle Ressourcen von Mitarbeitenden. Dies bietet aber auch Potentiale über die personelle Ressource der*des Praktikant*in in Arbeitsleistungen für die Praktikumeinrichtung zu generieren. Wie viel Aufwand Praktikumeinrichtungen in ein Praktikum stecken und wie viel Nutzen sie aus diesem ziehen können, variiert von Praktikant*in zu Praktikant*in und auch im Verlauf von Praktika. So ist zu Beginn eine engere Begleitung durch Mitarbeitende nötig, später im Praktikumsverlauf zwar noch „*kontinuierlich[e] Gespräche*“ (Pra-F: 10), aber gegebenenfalls eine weniger engmaschige Betreuung (vgl. ebd.). Entsprechend erwarten Praktikumeinrichtungen, dass Praktika für sie „*nicht zu viel Zeit [...] in Anspruch nehmen*“ (Pra-A: 87), denn die

Betreuung von Praktikant*innen bindet deren personale Ressourcen (vgl. Pra-F: 10) durch Gespräche zwischen Mitarbeitenden und Praktikant*innen (vgl. Pra-A: 21) und auch für „Rückfragen“ (Pra-A: 21) von Praktikant*innen zu Arbeitsaufgaben. Praxiseinrichtungen bedenken entsprechend bei einer Zusage für ein Praktikum auch die jeweiligen zeitlichen Abläufe in der eigenen Organisation und entsprechend wird betont, dass es *„nicht immer möglich [ist, A.K.D.], Praktikant*innen zu jeder Zeit irgendwo reinzulassen“* (Pra-F: 6). Auch *„eine Betreuung durch die Uni“* (Pra-A: 87) erwarten die Praktikumsstellen. Diese Erwartung bezieht sich in der Regel auf eine Betreuung der Studierenden durch universitäre Mitarbeitende. Im Falle von projektbezogenen Praktika sind auch zeitliche Ressourcen für Absprachen zwischen Praxisanleitenden *„mit [...] der betreuenden Person von der Universität“* (Pra-A: 21) zu bedenken. Die Begrenztheit studentischer Zeitressourcen, angesichts von weiteren Studienaufgaben und für Studierende teilweise bestehende Notwendigkeit von Arbeitstätigkeiten zum Gelderwerb, bedingt auch Einschränkungen in der Flexibilität von Studierenden für deren Zeiteinsatz für ein Praktikum (vgl. Doz-D: 42).

Personen als Ressource

Praxiseinrichtungen nutzen Praktika und Projekte auch, um eigene fehlende personelle Ressourcen zu kompensieren (vgl. Stu-G: 30). Insbesondere Projekte, die als Projektpraktika absolviert werden, bieten Potentiale Themen durch Studierende erarbeiten zu lassen, für die Praxisstellen *„eben nicht die Zeit ähm dafür aufbringen konnten oder auch nicht die personellen Ressourcen zu dem Zeitpunkt hatten“* (Stu-G: 30). Auch Lehrende kommunizieren dies so an potentielle Praxisstellen: *„Und da taucht jetzt jemand [...] auf [...] und sagt: ‚Ach, dafür hat sie*er eigentlich keine Zeit‘ und ich kann dann sagen: ‚Oh, wäre das eventuell was für Praktikant*innen?‘ Und dann ist die Verbindung da“* (Doz-B: 16). Auch Studierende berichten davon, dass sie auch während regulärer Praktika im Arbeitsalltag zur Entlastung der Mitarbeitenden beitragen, wenn sie Aufgaben übernehmen (vgl. Stu-D: 98).

Wissen und Erfahrung als Ressource

Studierende erlangen während eines Praktikums Wissen und Erfahrungen. Diese stellen eine weitere Ressource dar. Dies gelingt durch einen *„Einblick auch in den Berufsalltag [...], dass man ähm eben auch ja ein bisschen was auch mitbekommt ähm wie so eigentlich der Arbeitsalltag aussieht“* (Pra-D: 12). Ein*e Student*in beschreibt, dass ihr*ihm aufgefallen ist, dass *„man selber irgendwie auch [...] daran wächst [...], dass man einfach nochmal so Learning-by-doing quasi, dass man so viel lernt einfach nochmal dadurch, dass man ähm so Interaktionen/ Also die Interaktionen mit Menschen, das ist einfach so wichtig, weil dadurch lernt man einfach“* (Stu-A: 108). Die Begegnungen im Praktikum mit Mitarbeitenden und Klient*innen werden hier als Lerngelegenheiten beschrieben (vgl. auch Stu-C: 95).

Das Wissen aus dem Praktikum verbinden Studierende mit Wissen aus Studienkontexten oder weiteren Praxiserfahrungen und bringen diesen Wissens- und Erfahrungsbestand in ihren jeweils aktuellen Praktikumskontext ein: *„Da schleppen die wirklich ähm ihr eigenes Erfahrungswissen, ähm das was sie über andere Einrichtungen herausgefunden haben und was ihnen sozusagen die Literatur, die Forschungslandschaft bieten kann an und stellen da sozusagen ein hoffentlich für die Einrichtungen dann interessantes Konglomerat dar“* (Doz-B: 34). Für Praxisstellen kann jedoch die Begegnung mit abweichenden Konzepten oder Wissen auch eine Irritation darstellen: *„Also es kann auch nach hinten losgehen, wenn da was Fremdes angeschleppt wird“* (Doz-B: 34).

Praxisstellen sind aber auch am Wissensbestand der Studierenden interessiert. Diese tragen Wissen aus der Universität potentiell in die eigenen Wissensbestände herein und so fragen sich Verantwortliche der Praktikumsstellen: *„Was können wir vielleicht auch, ja, [...] von deren Wissen profitieren?“* (Pra-A: 39). Praxisanleiter*innen wünschen sich aber auch Einblicke darin, über welches Fachwissen Studierende zum Zeitpunkt eines Praktikums im Studium bereits verfügen sollten. Dies wird damit

begündet, dass Praxisanleitende Studierende im Praktikum genauer auf ihre Wissenslücken hinweisen möchten hinsichtlich des Wissens, welches *„jetzt schon eigentlich da sein müsste“* (Pra-E: 103).

Außenwahrnehmung als Ressource

Praxiseinrichtungen erhoffen sich von Studierenden auch, dass sie neue Perspektiven auf die eigene Arbeit werfen und diese in Gesprächen ausdrücken. Praxisvertreter*innen erhoffen sich dadurch von Praktikant*innen, dass sie durch diese *„so ein bisschen ein Gefühl dafür [bekommen, A.K.D.], ja, wo hakt es im Unternehmen vielleicht auch? Also, das ist so dieser Blick den wir brauchen“* (Pra-F: 24). Praktikant*innen werden durch ihren fremden Blick auf die eigene Arbeit so gesehen, dass sie *„in der Lage die eine oder andere Wunde auf einmal aufzumachen“* (Pra-G: 121). Bereits die Anwesenheit einer*ei-nes Praktikant*in bedingt, dass Praxisanleitende ihr Tun erläutern, verbalisieren und hinterfragen: *„aber auch, dass man Dinge plötzlich noch mal anders [...] vorbereitet, weil man sie nicht einfach aus dem Handgelenk schütteln, sondern weil da jemand ist. Und dann muss man irgendwie da vielleicht zum einen vernünftiger und professioneller drangehen, zum anderen aber vielleicht auch Dinge, die gefühlte hundert Jahre Routine haben, noch mal neu denken oder erklären, um dann vielleicht auch darüber zu stolpern, dass da jemand sitzt, der eine ganz andere Idee hat, die auch gut ist, aber man das schon irgendwie 20 Jahre so gemacht hat“* (Pra-I: 20). Studierende vermitteln Praxiseinrichtungen auch Einblicke in universitäre Strukturen und aktuelles Forschungswissen (vgl. Pra-A: 39).

Engagement als Ressource

Eine weitere Ressource, die wechselseitig Praktika beeinflusst, kann als Engagement bezeichnet werden. Dieses äußert sich in wechselseitigem Interesse (vgl. Pra-F: 58) und Verantwortungsübernahme der einzelnen (vgl. Pra-D: 28). Das Praktikum wird von Seiten der Praktikumsstellen gestaltet, beispielsweise unter der Prämisse *„kann die*derjenige einfach nochmal vielfältige Aufgabenfelder, ja, sehen oder, was kann sie*er sich mitnehmen, sage ich mal, so im Rahmen des Praktikums“* (Pra-B: 90). Aber auch *„Interessen des Praktikant*innen“* (Pra-B: 90) werden dabei berücksichtigt. Dies gelingt beispielsweise indem Praktikant*innen hinsichtlich ihrer *„Interessen“* (Pra-F: 58) befragt werden. Dazu gehört auch, dass der Rahmen möglicher Unterstützung seitens der Praxisanleiter*innen zu Beginn eines Praktikums von diesen gegenüber den Praktikant*innen präzisiert wird: *„Diesen Abgleich der Rahmenbedingungen. Da von vorne herein mit offenen Karten zu spielen und zu sagen ‚So und so viele Stunden. Und so und so oft in der Woche können wir uns austauschen‘. Das muss dann aber auch genutzt werden“* (Pra-D: 28). Praxisanleitende grenzen damit ihr Engagement für die Betreuung eines Praktikums anhand der Möglichkeiten, welche ihnen ihr Berufsalltag bietet, ein und weisen dabei auch auf benötigtes Engagement der Praktikant*innen hin, um ihre eigenen Gestaltungs- und Austauschmöglichkeiten während des Praktikums für sich nutzbar zu machen (vgl. Pra-D: 28). Dazu gehört beispielsweise die Wahl zwischen verschiedenen Aufgaben durch die Praktikant*innen (vgl. Stu-D: 12). Praxisanleitende erwarten, dass Praktikant*innen nach anfänglicher Unterstützung und *„engmaschigere[r] Begleitung“* (Pra-B: 80) und *„Anleitung“* (Pra-B: 80) Aufgaben *„irgendwann so selbstständig wie möglich“* (Pra-B: 80) erledigen können. Dazu gehört auch, dass Praktikant*innen bei der Aufgabenerledigung und für ihre eigenen Anliegen *„Eigenverantwortlichkeit“* (Pra-D: 28) zeigen. Dies wird auch mit der Erwartung verbunden, dass Praktikant*innen *„Interesse und Engagement zeigen“* (Doz-D: 68) sollen (vgl. Pra-F: 40). Dies zeigt sich auch darin, dass Studierende ihre Wissensbedarfe zu fachlichen Fragen an Kolleg*innen oder Praktikumsanleiter*innen äußern (vgl. Pra-D: 24). Aus studentischer Sicht wird das beschrieben als aktives Fragenstellen: *„Ich habe die mit Fragen gelöchert“* (Stu-C: 130). Das Stellen von Fragen wird von Praxisanleitenden mit *„Eigenständigkeit“* (Pra-F: 60) assoziiert, damit wird die Erwartung verbunden, dass Praktikant*innen *„AKTIV auch auf die Kolleg*innen zugehen,*

wenn sie was auch nicht verstehen oder auch noch Zusammenhänge brauchen, Hintergrundinformationen brauchen" (Pra-F: 60). Praxisanleitende erwarten also Interesse der Studierenden an dem Praktikum.

Lehrende benennen aber auch die Verantwortung, die aus ihrer Sicht Studierende selbst für ihr Praktikum und die zugehörigen Beziehungen übernehmen müssen: „*Das muss sie dann auch/ müssen die Studierenden auch lernen (...) freundlich, aber doch direkt auch zu sagen, das sind meine Möglichkeiten und das sind meine Grenzen auch*" (Doz-D: 56).

Schwierigkeiten beschreiben Praxisanleitende in Fällen, in denen Studierende selbst noch „*wenig Vorstellung*" (Pra-F: 8) davon haben, welche Möglichkeiten ihnen die konkrete Praktikumsstelle bieten kann, weil sie noch „*ohne Orientierung*" (Pra-F: 8) hinsichtlich der Breite dieses „*pädagogische[n] Handlungsfeld[es]*" (Pra-F: 8) sind. Auch fehlendes Interesse von Praktikant*innen an den Aufgaben, Strukturen und Abläufen der Praktikumsstelle, stellt sich für diese als Schwierigkeit dar: „*Die*Den, wo ich wirklich nach drei Wochen sagen musste ähm, puh, wenn sich das hier nicht ändert, dann ist das die Frage, ob wir das Praktikum weitermachen können, ja. Weil da überhaupt nichts kam, man hat überhaupt nichts gemerkt, dass sie*er sich überhaupt dafür interessierte*" (Pra-H: 12).

Gespräche und Gegenüber als Ressource

Gespräche und Gegenüber können für Praktika als eine weitere Ressource beschrieben werden. Dabei stellen diese Interaktionen selbst Potentiale für die Gestaltung von Praktika dar. Lehrende stellen dabei für Studierende eine Ressource dar, indem sie diese während Praktika begleiten und coachen. Gespräche zwischen Praktikant*innen und Praxisanleitenden stellen eine wechselseitige Ressource für beide Akteur*innen dar. Auch Gespräche zwischen universitären Mitarbeitenden und Vertreter*innen von Praxisstellen stellen für beide Seiten Ressourcen dar. Studierende nutzen auch den Austausch mit ihren Kommiliton*innen zum Praktikum als Ressource für sich selbst und sehen hier auch Potentiale für andere (vgl. Stu-A: 102).

Lehrende beschreiben sich selbst als Gesprächspartner*innen zu Praktika für Studierende. Dies erreichen sie dadurch, dass sie durch Nachfragen beispielsweise in „*Smalltalk*" (Doz-D: 8) oder „*Sprechstunde[n]*" (Doz-D: 8) abschätzen wie Praktika verlaufen – „*Wie klappt das denn?*" (Doz-D: 68) –, welche persönliche Wahrnehmung die Studierenden zum Praktikum haben (vgl. Doz-D: 8) und wie die Beziehung zwischen den einzelnen Studierenden und Praxisanleitenden ist, hinsichtlich dessen „*was zwischen den beiden dann im Bezug auf Entwicklung, Förderung, Unterstützung, Begleitung, Beratung*" (Doz-D: 68) geschieht. Lehrende unterstützen Studierende auch durch Rücksprachen zu deren Beobachtungen im Praktikum, die für den Praktikumsbericht wesentlich sind (vgl. Stu-L: 36) und nehmen sich dafür Zeit „*in Vis-a-vis-Gesprächen*" (Doz-C: 18). Lehrende ermöglichen auch bei Unsicherheiten beispielsweise zum Praktikumsbericht das Fragenstellen der Studierenden in Lehrveranstaltungen (vgl. Stu-J: 102). Studierende werden durch Lehrende auch darin begleitet, im Falle von scheiternden Praktika, Lösungen für sich zu generieren (vgl. Doz-E: 21) und bieten auch an sich bei Bedarf direkt mit den Praxiseinrichtungen in Verbindung zu setzen (vgl. Doz-D: 42): „*wenn sie mich brauchen, ich bin da, ja. Da kann ich dann auch noch mal Tacheles von unserer Seite aus sprechen*" (Doz-D: 42). Lehrende unterstützen auch Studierende, die Schwierigkeiten in Praktika haben, bei der Suche nach einer alternativen Praktikumsstelle (vgl. Doz-E: 23). Studierende haben aber auch Hemmungen mit ihren Fragestellungen oder kritischen Anliegen an Lehrende oder universitäre Ansprechpersonen heran zu treten, weil sie den Aufwand für sich und das Gegenüber an der Universität scheuen (vgl. Stu-K: 174). Studierende beschreiben, dass sie während klassischer Praktika – im Gegensatz zu Projektpraktika – nur geringen Kontakt zu Mitarbeitenden der Universität haben (vgl. Stu-E: 98). Lehrende merken auch kritisch an, dass „*Zeiten und Räume*" (Doz-B: 84) fehlen, um Anliegen einzelner Studierender „*jetzt wirklich fallspezifisch zu reflektieren*" (Doz-B: 84). Jedoch bieten konzeptionell „im-

plementiert[e]" (Doz-D: 58) „*Begleitseminar[e]*" (Doz-D: 58) für die Begleitung von Praktika und Projekten „*einen festen Ort*" (Doz-D: 58). Lehrende haben bei Praktika und insbesondere Projektpraktika die „*Rolle des Begleitens*" (Doz-B: 56) in „*einer Art Coaching-Leistung*" (Doz-B: 52). Dies verstehen Lehrende so, dass die Aktivitäten der Studierenden interaktionell unterstützt werden und betonen, dass sie sich „*verantwortlich fühlen*" (Doz-D: 6) für die Lernprozesse der Studierenden und deren Begleitung. Dabei agieren sie indem sie „*nicht sagen: ‚So geht's, sondern: ‚Macht mal. Und dann reden wir gemeinsam darüber.‘*" (Doz-B: 56). Studierende thematisieren die universitäre Begleitung in Praktikumsprojekten beispielsweise als Anleitung, in dem Lehrende sie in eine „*Richtung geleitet*" (Stu-K: 134) haben in gradueller Ausrichtung „*zwischen ausprobieren lassen und in die richtige Richtung führen*" (Stu-K: 148).

Interaktionen zwischen Praktikant*innen und Praxisanleitenden stellen wechselseitige Ressourcen für die beteiligten Akteur*innen dar. Dazu gehört ein „*regelmäßige[r] Austausch*" (Pra-B: 82), um Studierende in einem Praktikum „*nicht zu überfordern*" (Pra-B: 82). Praxisanleiter*innen beschreiben, dass sie sich gezielt Zeit nehmen, um mit Praktikant*innen Aufgaben oder Situationen im Nachgang zu reflektieren (vgl. Pra-E: 30), Studierende berichten ebenfalls davon (vgl. Stu-A: 68, 126; Stu-D: 18). Studierende erleben jedoch auch, dass von ihnen erbetene Reflexionsgespräche während eines Praktikums nicht stattfinden (vgl. Stu-H: 48). Praxisanleitende können Aspekte, die in Reflexionsgesprächen aufgegriffen werden, festlegen (vgl. Pra-B: 124), aber auch Praktikant*innen können deren Themen bestimmen. Erklärungen von Abläufen und klient*innenspezifischen Eigenarten durch Praxisanleitende bieten Studierenden neue Perspektiven auf Geschehnisse, indem sie durch „*aufmerksame[s] Dabeisein*" (Stu-L: 98) erkennen „*was denn gerade überhaupt da ähm [...] passiert*" (Stu-L: 98). Gespräche helfen Studierenden dabei „*Dinge, die man nicht mit bloßem Auge sieht*" (Stu-B: 84) zu verstehen, indem sie in Gesprächen mit Praxisanleiter*innen diese „*auswerten*" (Stu-B: 84). Neben Reflexion sind „*auch Anweisungen*" (Pra-H: 31) und „*Rückmeldungen*" (Pra-H: 31) Thema in Gesprächen zwischen Praktikant*innen und Praxisanleitenden, mit dem Ziel „*Unterstützen und ähm weiter fördern*" (Pra-H: 31). Für Studierende ist es wichtig die Möglichkeit zu haben „*Rückfragen, die spontan auftauchen [...] zu klären*" (Stu-F: 86). Dabei treten jedoch auch andere Aspekte hervor, beispielsweise erleben Studierende während Praktika auch Vorgesetzte, die die „*Machtverhältnisse*" (Stu-H: 46) gegenüber Praktikant*innen betonen. In anderer Hinsicht jedoch können Mitarbeitende von Praktikums-einrichtungen für Praktikant*innen auch für persönliche Belange unterstützend agieren (vgl. Pra-C: 15). Praxisanleitende hoffen auch darauf von Studierenden neben Rückmeldungen zu ihrer Arbeit auch „*Feedback*" (Pra-B: 132) dazu bekommen, inwiefern die „*Praxisanleitung [...] gut gelaufen [ist, A.K.D.] oder was hätte man verbessern können?*" (Pra-B: 132).

Auch zwischen universitären Mitarbeitenden und Vertreter*innen von Praxis- und Praktikumsstellen bestehen Kontakte, die sich in Gesprächen manifestieren. Dabei wird beschrieben, dass „*dauerhafte Kommunikation [...] für die erfolgreiche Interaktion ganz wesentlich*" (Doz-B: 88) sei (vgl. Pra-C: 43). Lehrende beschreiben jedoch, dass sie zwar „*Kontakte auch zu Praxiseinrichtungen [haben, A.K.D.], aber das müssen gar nicht unbedingt immer die sein, an denen auch ein Praktikum gemacht wird*" (Doz-C: 2), zu Praktikums-einrichtungen besteht zum Teil wenig Kontakt (vgl. Doz-C: 2). Jedoch wird auch argumentiert, dass Lehrenden es wichtig ist sich mit Praktikumsstellen „*auch gut vernetzen*" (Doz-D: 66) zu können. Hinsichtlich dessen, wie intensiv sie in die Zusammenarbeit einbezogen sind, unterscheiden Lehrende zwischen der Begleitung eines Praktikums und eines Projekts (vgl. Doz-B: 20). So wird bei Projekten beschrieben, dass „*die Kooperation zwischen der Universität und der/ das Projekt anbietenden Einrichtung meistens so intensiv*" (Doz-B: 20) ist, vor allem in Abgrenzung zu Kontakten bei regulären Praktika. Universitäre Lehrende verschaffen sich auch abseits personaler Interaktionen Informationen und Eindrücke zu Praktikumsstellen anhand von Berichten der Studierenden sowie über „*die Webseiten der Organisationen*" (Doz-A: 86), „*das heißt meine Informationen stammen dann einerseits von den Studierenden selbst und andererseits von der Selbstdarstellung, die die Or-*

ganisationen öffentlich zugänglich bereitstellen“ (Doz-A: 86). Lehrende kommunizieren aber auch absichtsvoll bei Kontakten zu externen Partner*innen, dass Studierende auch Praktika absolvieren: „Ein Großteil geschieht über, sozusagen über Kontakte, wo man sich auf einer Veranstaltung trifft, ins Gespräch kommt und entweder die*der Einrichtungsvertreter*in, oder ich selber darauf zu sprechen komme: „Und im Übrigen hätten wir auch noch Praktikant*innen““ (Doz-B: 16). Darüber hinaus bietet die Universität auch Ressourcen für Gespräche und die Begegnung mit einem Gegenüber bei Veranstaltungen wie Karrieremessen. Diese dienen dazu Kontakte herzustellen und letztlich Praktika oder berufliche Tätigkeiten zu initiieren oder zu vereinbaren (vgl. Stu-L: 112). Kontakte von Lehrenden zu externen Kontakten werden zum Teil durch studentische Kontakte initiiert, wenn beispielsweise Themen in Lehrveranstaltungen angesprochen werden und Studierende Lehrende informieren, dass sie da jemanden kennen und mit der Frage: „hätten Sie da Interesse?“ (Doz-D: 46) an diese herantreten. Eine Praxisanleiter*innen formuliert darüber hinaus auch den Wunsch nach einer regelmäßigen Möglichkeit sich mit universitären Mitarbeiter*innen und anderen Praxisanleiter*innen zu vernetzen: „Dass man eben ähm in den Austausch gehen kann der Praxisanleiter*innen untereinander, weil ich denke die Menschen, die zu so einen Termin kommen würden, die haben eben auch Interesse an einem Austausch und mal hinter die Kulissen zu schauen. Und ähm ja auf der einen Seite mit der Uni zu/ oder Dozent*innen und Uni zu sprechen und auf der anderen Seite eben auch mit Praktiker*innen“ (Pra-C: 43). Dies wird auch mit der Begründung verbunden über Intention und Vorgaben des Praktikums informiert zu werden. Zielsetzungen von Praktika sind für die Zusage eines Praktikums für Praxisstellen von Relevanz: „Und wir haben uns dann ähm angeschaut, was sind die Ziele des jeweiligen Praktikums“ (Pra-F: 16).

Als weiterer Aspekt von Gesprächen und Gegenüber als Ressourcen sind Kommiliton*innen im wechselseitigen Austausch zu nennen (vgl. Stu-A: 102).

Studierende im Praktikum sind insofern auch zu begreifen als Botschafter*innen für Zielsetzungen der Praktika ihres jeweiligen Studiengangs. Dabei können sie diese bei der Vermittlung an die Praktikumsstelle jedoch auch entsprechend ihrer eigenen Zielsetzungen und Verständnisse –absichtsvoll oder auch absichtslos – umformulieren und so eigene Akzente setzen. Auch während eines Praktikums sind Studierende also nicht lediglich Konsument*innen der praktischen Erfahrungen, vielmehr sind sie gerade durch die praktische Eingebundenheit hier selbst in der Lage für sich Situationen zu schaffen, die für ihre Lernprozesse förderlich scheinen. Dies müssen sie vor Ort eigenständig und situationsadäquat aushandeln. Dabei spielen auch die Interaktionen zwischen Praxisstellen und Universität eine Rolle. Machtvoll sind alle drei Akteur*innen für die Gestaltung von Praktika, wobei sich diese Macht in den verschiedenen dargestellten Ressourcenaspekten manifestiert. Für die Ermöglichung von studienintegrierten Praktika sind jedoch Aktivitäten aller drei Akteur*innen nötig, entsprechend steht die Macht der einzelnen Akteur*innen in Abhängigkeit zueinander (vgl. Jütte 2002, S. 128).

6.1.6 Interaktionssituationen prägende Dilemmata

Interaktionen, die in Praktika stattfinden oder Interaktionen, die Praktika zum Thema haben, sind auch gekennzeichnet durch Dilemmata. Dilemmata zeigen sich in Situationen, wenn in diesen gemeinsames Handeln als problembehaftet und unklar aufscheint. Dilemmata können sich in durch Widersprüche gekennzeichneten konkreten sozialen Situationen sowie in widersprüchlichen Deutungen eines Handlungszusammenhangs zeigen (vgl. Jütte 2002, S. 80–81, 316–317). Wolfgang Jütte arbeitet in seiner Arbeit Dilemmasituationen für das Feld der Weiterbildung als gekennzeichnet durch eine Gleichzeitigkeit von Kooperation und Konkurrenz heraus (vgl. ebd., S. 75).

In den Aussagen der Interviewpartner*innen dieser Studie zeigt sich weniger die Frage der Dualität von Kooperation und Konkurrenz als handlungsleitend für Praktika. Vielmehr beschreiben die Interviewpartner*innen abweichende Dilemmata, die für sie prägend für Situationen des Praktikums sind und als Widersprüchlichkeiten Praktikumsituationen bestimmen. Widersprüchliche Deutungen von

Praktika sowie durch Widersprüche gekennzeichnete Praktikumsituationen werden in den Erzählungen der Interviewpartner*innen thematisiert. Diese Widersprüchlichkeiten kennzeichnen die Ausgestaltung der Kooperation rund um Praktika (vgl. Abbildung 4, S. 175).

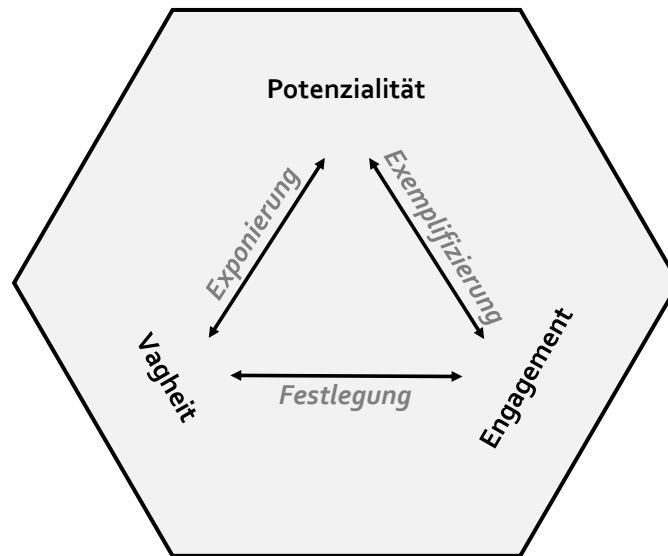


Abbildung 4: Interaktionssituationen rund um Praktika prägende Dilemmata (eigene Darstellung)

In den Interviews scheinen gesamt drei zentrale Dilemmata auf, die jeweils in differierenden Ausprägungen auch von den drei verschiedenen in diese Studie einbezogenen Akteur*innen-Gruppen benannt werden. Diese werden in diesem Kapitel vorgestellt. Praktika werden als Exponierung und als Exemplifizierung beschrieben sowie in der Frage benötigter Festlegungen hinterfragt. Dabei berichten die Studierenden, Lehrenden sowie Berufstätigen von Unklarheiten hinsichtlich Potenzialität, Vagheit und Engagement für das jeweilige Praktikum. Die Dilemmata zwischen Vagheit und Potenzialität als Frage der Exponierung sowie zwischen Potenzialität und Engagement als Frage der Exemplifizierung werden ergänzt um das Dilemma zwischen Engagement und Vagheit als Frage der Festlegung im Folgenden als drei Dilemmata vorgestellt und mit Aussagen der Interviewpartner*innen verbunden.

Dilemmata zwischen Vagheit und Potenzialität als Frage der Exponierung

Ein Dilemma begründet sich in der mit Praktika verbundenen exponierenden Anforderung durch Praktika für die verschiedenen Akteur*innen. Praktika stellen sich durch ihre Herausgehobenheit sowohl aus den universitären Abläufen als auch aus den institutionellen Strukturen als Besonderheit dar. Entsprechend sind Praktika mit Wagnissen und Ungewissheiten verbunden.

Studierende berichten in den Interviews von Nervosität, Unsicherheit und Enttäuschungen, die sie während der Phasen der Auswahl eines Praktikums sowie zu Beginn eines Praktikums beschreiben. Im Sinne der Wortbedeutung des „exponieren“ (Dudenredaktion 2022) als ein Verb unter anderem mit der Bedeutung jemanden oder etwas „in eine der Aufmerksamkeit oder möglichen Angriffen, Gefahren ausgesetzte Lage, Situation [zu, A.K.D.] bringen“ (ebd.), sind Student*innen mit Fragen des Umgangs mit einem Wagnis befasst. Hinzu kommt hier der Aspekt einer als freiwillig oder unfreiwillig interpretierten Investition ihrer Zeit in ein Praktikum, dessen Potenziale mindestens vage verbleiben. Die Vagheit dieser Potenziale ist ebenfalls bedingt durch die Exponiertheit des Praktikums. Mit dem Eintritt in ein Praktikum treten Student*innen als Individuum in einen Arbeitsalltag ein. Sie treten auch aus der Gruppe der Kommiliton*innen heraus und begeben sich gleichzeitig auf unbekanntes Terrain. Die Student*innen sind damit während einer Praktikumszeit einer anderen Aufmerksamkeit und an sie gerichteten Erwartungen ausgesetzt als sie dies während des Studiums erleben. Sie exponieren sich mit Eintritt in ein Praktikum, im Sinne der Wortbedeutung „exponieren Vb. 'herausheben,

hervortun, aussetzen, preisgeben“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2022^a) auch im Sinne der „heutige[n] Bedeutung [...], vgl. auch das häufig gebrauchte exponiert Part.adj. 'herausgehoben, wichtig, (Gefahren) ausgesetzt' (20. Jh.).“ (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2022^b).

Ebenso stellt sich die Herausgehobenheit des Praktikums auch für die Personen aus der Praxis als Dilemma dar, insofern als sie den Anforderungen ihres beruflichen Alltags weiterhin nachgehen müssen und ergänzend die Investition in die Ermöglichung eines Praktikums mit möglichen Potenzialen für die Praktikumsinstitution aushandeln müssen. Dies wird idealisiert beschrieben mit der Hoffnung darauf, dass sich dies im Sinne aller realisieren lässt: „*im besten Fall eine Win-win-Situation*“ (Pra-F: 10). Die Grenzen dieser Idealvorstellung jedoch werden ebenfalls von den befragten Begleiter*innen von Praktika in Institutionen beschrieben.

Die Dozent*innen argumentieren mit Fragen der exponierten Stellung des Praktikums innerhalb des Studiums, welches sich durch den Einbezug externer Partner*innen begründet. Auch die zeitlichen Ressourcen für die Betreuung von Praktika auf der Seite der Hochschule werden als Investition mit ungewissem Potenzial interpretiert. Hier zeigen sich auch Vorbehalte insofern, als die didaktische Verantwortung für die Lernprozesse der Studierenden aus der Hand gegeben wird und entsprechend vage von Potentialen von Praktika gesprochen wird, die sich jedoch nur individuell und situativ realisieren lassen.

Allerdings taucht – insbesondere bei den befragten Praxisvertreter*innen – in verschiedener Hinsicht der Aspekt der Konkurrenz um Studierende als zukünftige Mitarbeitende für die eigene Einrichtung auf: „*Interessant für uns ist natürlich immer, wenn der Kollege oder wenn der Praktikant sich so gut zeigt und so gut ist, dass wir ihm und es ihm bei uns hier auch gefällt [...]. Ja. Oder der Student [...] sich dann im Anschluss halt dann bei uns bewirbt*“ (Pra-H: 29). Praktikant*innen werden als mögliche künftige Mitarbeiter*innen betrachtet und adressiert. Weiterhin wird auch thematisiert, dass Einrichtungen den Einbezug von Praktikant*innen in ihre Arbeitszusammenhänge dann kritisch sehen, wenn diese Einblicke in Leistungen oder Abläufe erhalten, die sie an andere weitertragen können. Ein*e Praxisanleiter*in berichtet von einem Fall, in dem interne Informationen von einer*einem Praktikant*in an eine andere Institution weitergetragen wurden und der Institution so finanzielle Mittel entgangen sind. Diese Interviewperson berichtet, dass im Nachgang dieses Vorgangs folgende Praktikant*innen in dieser Hinsicht kritischer instruiert und Informationszugänge beschränkt wurden (vgl. Pra-E: 76). Auch die Darstellung von Praktikumsstellen in Praktikumsberichten bewerten Praxisanleiter*innen als ein Teil ihrer institutionellen Außendarstellung und legen hier Wert darauf, dass ihre Institution und deren Handeln dort korrekt präsentiert wird (vgl. Pra-E: 78).

Dilemmata zwischen Potenzialität und Engagement als Frage der Exemplifizierung

Praktika basieren – obgleich ein exponierendes Wagnis – auf der Strategie der Exemplifizierung. Praktika können lediglich einen Ausschnitt der Berufs- oder Institutionenwelt darstellen – sowohl zeitlich als auch institutionell. Gleichzeitig sind Praktika in ihrer Ausgestaltung so different, dass ein einzelnes Praktikum ebenfalls für die handelnden Personen stets nur exemplifizierend sein kann. Dies zeigt sich auch in den Interviews, wenn davon gesprochen wird, dass kein Praktikum wie das andere ist. Durch diese Offenheit entsteht jedoch ein Vakuum der Bestimmtheit, welches sich durch Intentionen der beteiligten Akteur*innen für das Praktikum und deren Deutung des Exempels im jeweiligen Praktikum zeigt. Die Deutung von Intentionen scheint auf, wenn berichtet wird, dass Praxisanleiter*innen anhand von nicht gestellten Fragen oder Initiativen der Praktikant*innen auf geringeres Interesse der Praktikant*innen schließen. Als Dilemma rund um die Festlegung entstehen so Fragen zwischen Vagheit und Engagement. Sowohl für Studierende als auch für Praxisanleiter*innen selbst zeigt sich, dass sie ein Praktikum als unbestimmt und vage erleben. Die Funktionen des Praktikums, die Ausfüllung der mit dem Praktikum verbundenen Rollen sowie entsprechendes Handeln und die wechselseitigen

Erwartungen erscheinen als unbestimmt. Entsprechend ist für die Beteiligten auch die Frage des eigenen Engagements sowie des erwartbaren Engagements des Gegenübers fraglich.

Studierende sehen sich auch bereits während des Studiums in Konkurrenz zu anderen Studierenden. So werden Praktikumsplätze miteinander verglichen und das eigene Praktikum damit in Bezug gesetzt: „Ja, wir haben unter Kommilitonen uns ausgetauscht und eben was ganz cool war oder was nicht so cool war. Manche hatten ja natürlich richtig krasse Praktika. Da war man dann schon so ein bisschen neidisch“ (Stu-K: 182). Die Grundlage des Vergleiches scheint jedoch unbestimmt und vage. Studierende können nicht erläutern welche Praktika wohl besser als andere sind.

Dilemmata zwischen Engagement und Vagheit als Frage der Festlegung

Das Dilemmata der Festlegung zwischen Engagement und Vagheit, ist auch in den Erzählungen aus Praktikumskontexten enthalten. Von einer Situation berichtet eine Studentin aus ihrem ersten Praktikum während des Studiums:

*„Stu-A: Also als Praktikant*in ist man ja immer so (...) also das schwächste Glied quasi in dem Sinne beziehungsweise hat halt am wenigsten zu sagen und das ist ja auch klar und ähm oft war das für mich als Praktikant*in so, dass ich ähm das Gefühl hatte, dass die denken, also dass am Anfang wie gesagt, dass mein*e Praxisanleiter*in denkt, dass ich halt ähm nichts machen brauche und mir deshalb auch oft ähm nichts, keine Aufgaben gegeben hat und ich bin aber dann oft dahin, habe gesagt: ‚Ja [...], hast du noch was für mich? Kann ich noch irgendwas tun?‘ und ähm auf der anderen Seite war das halt ganz gut, weil oft war das dann auch so, das waren Situationen, wo jemand angerufen hat und dann Sachen gefragt hat und ich habe dann aber immer sagen können: ‚Ja, ich bin die*der Praktikant*in, ich weiß es nicht‘. Also auf der einen Seite war es gut, weil man halt quasi nicht so ähm (...) eine Pflichterfüllung hatte, auf der anderen Seite wollte man halt was machen so, aber ähm genau, das hat sich dann ja auch letztendlich wieder geklärt gehabt, als ich dann mit ihm darüber gesprochen habe.*

*I: Und was hat sie*er dann dazu gesagt?*

*Stu-A: Also als ich dann zu ihm*ihr hin bin und gesagt habe, dass ich ähm mehr gerne machen würde, hat sie*er auch gesagt, dass sie*er das auch verstehen kann und ähm das war bei ihm auch schwierig, weil ich war nämlich ihre*seine erste Praktikant*in und ich glaube das war für sie*ihn dann auch nochmal so ähm (...) eine Herausforderung quasi, weil sie*er gar nicht wusste wie es ist eine Praktikant*in zu haben, ich/ es gibt ja zum Beispiel so ein Jugendheim oder so, da ist ja ständig eine Praktikantin oder ein Praktikant und ich war die*der erste Praktikant*in [...] und ich glaube die*der wusste gar nicht so richtig, wie sie*er da mit der Situation umgehen soll, also so habe ich es auf jeden Fall wahrgenommen, weil oft war sie*er ja auch irgendwie überfordert und wenn ich dann irgendwie was gefragt habe oder so war sie*er auch oft so: ‚Ja, warte mal kurz!‘. Also die*der war manchmal so ein bisschen ähm/ ja sie*er wusste nicht so richtig was sie*er mit mir anfangen sollte in dem Sinne, aber das war auch in Ordnung so. Ich meine es war für mich schwierig, für sie*ihn war es auch schwierig, aber letztendlich haben wir das echt beide gut hingekriegt“ (Stu-A: 88–90).*

Der*die Praktikant*in schildert hier Situationen, die für ihn*sie das Erleben des Praktikums zu Beginn begleitet hat. Sie*Er beschreibt die Ungewissheit, der sie sich als Praktikant*in ausgesetzt sieht, schreibt eine solche Ungewissheit des Umgangs mit einem*einer Praktikant*in aber auch der Person des Praxisanleitenden zu. Weiterhin interpretiert sie*er die Situation auch als geprägt von einer Uneindeutigkeit hinsichtlich des Sinns und Potenzials eines Praktikums, welche die Student*in für sich als problematisch erlebt. Sie*Er wünscht sich, dass ihr mehr Aufgaben zugeteilt werden und interpretiert es so, dass ihr*e Praxisanleiter*in sie schonen möchte, indem sie*er ihr*ihm wenige Aufgaben gibt, da sie*er keine Notwendigkeit sieht, dass sie*er als Praktikant*in etwas leisten muss. Für die*den Student*in jedoch ist dies angesichts ihrer Erwartungen an das Praktikum, welches sie mit dem Wunsch nach der Möglichkeit eigener Aktivität verbindet, problembehaftet. Die Potenzialität

des Praktikums, die Vagheit der damit verbundener Handlungsweisen sowie die Frage welches Engagement von beiden Seiten für das Praktikum angemessen erscheint, wird hier deutlich. In dem genannten Beispiel greift die*der Student*in auf die Strategie zurück, die von ihr*ihm wahrgenommenen Dilemmata zu thematisieren und es gelingt den beiden Akteur*innen Lösungen für dieses Praktikum gemeinsam zu generieren. Die Ausgestaltung des Praktikums erlebt die*der Student*in für sich selbst sowie für die*den Praxisanleiter*in als vage: „*er wusste nicht so richtig was er mit mir anfangen sollte*“ (Stu-A: 90). Gleichzeitig beschreibt die*der Student*in die Vagheit im Praktikum für sich auch als positiv, wenn sie sich auf ihre*seine Rolle als Praktikant*in berufen kann und entsprechend einem geringeren Leistungsdruck ausgesetzt ist. Sie*Er assoziiert diesen Aspekt jedoch auch mit ihrer Frage nach der Potenzialität des Praktikums: „*auf der einen Seite war es gut, weil man halt quasi nicht so ähm (...) eine Pflichterfüllung hatte, auf der anderen Seite wollte man halt was machen so*“ (Stu-A: 88).

Auch im Praktikum sind alle Parteien auf das kooperative Handeln der weiteren zentralen Akteur*innen angewiesen, um Praktika im Lichte des Pädagogik-Studiums zu ermöglichen: Studierenden sollen Praktikumsmöglichkeiten offen stehen, Praxisanleiter*innen sollen Praktika angemessen unterstützen, Studierende sollen sich in Praktika engagieren und die Universität Studierende auf Praktika vorbereiten. Die wechselseitigen Erwartungen an die übrigen Akteur*innen werden vielfach in den Interviews kommuniziert. Als „soziales Handlungsdilemma [beschreibt Jütte, A.K.D.] [...] eine Situation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass immer die Gefahr lauert, dass das Gegenüber Güter oder Dienste einbehält und Reziprozität aufkündigt“ (Jütte 2002, S. 78). Die Abhängigkeit einer Situation ist – bei Jütte am Beispiel der Ergebnisse eines Arbeitskreises dargestellt – abhängig von eigenen kooperativen Handlungen sowie von den kooperativen Handlungen der anderen (vgl. ebd., S. 230). Auch für Praktika kann von wechselseitigen Abhängigkeiten gesprochen werden. Die aufgezeigten Dilemmata, die in Situationen rund um Praktika aufscheinen, sind – ähnlich wie Jütte es für den Weiterbildungsbereich beschreibt – auch auf die „hohe Komplexität“ (ebd., S. 316) der Arbeitsfelder zurückzuführen, die „sich u. a. aus der starken Heterogenität der Akteure und der mangelnden Transparenz der Felder ergibt“ (ebd.). Hier zeigen sich in den Interviews auch wechselseitige Intransparenz des universitären Feldes und der institutionellen Felder der Praxiseinrichtungen.

Das Dilemma angesichts von kommunizierten oder erwarteten Intentionen der Akteur*innen und der sich im Prozess fortgestaltenden Notwendigkeit der Deutung des Praktikums in Gesprächen und im Handeln ergibt sich weiterhin auch durch die Exemplifizierung des Praktikums. Die Unbestimmtheit der Praktikant*innen-Rolle sowie der damit einhergehenden wechselseitigen Akteur*innen der Praktika bedürfen einer kontinuierlichen Deutung und wechselseitigen Bestimmung von Intentionen. Dabei ist auch die Bestimmung der eigenen Intention von Bedeutung sowie die eigene Deutung des Praktikums, die – insbesondere für die Student*innen – gegebenenfalls erst die Potenziale des Praktikums als exponierendes Element für den eigenen Studienverlauf einzubetten vermag.

Entsprechend kann die Erfahrung des Umgangs mit diesen Dilemmata bereits im Praktikum für die Studierenden als Einüben von „[p]rofessionelle[m] Handeln in sozial komplexen Umgebungen“ (ebd.) interpretiert werden. Sie werden im Praktikum bereits mit einer „Beziehungspluralität“ (ebd., S. 317) konfrontiert, der sie am Ort ihres Praktikums sowie in universitären Kontexten begegnen müssen. Studierende bewegen sich in Praktika „in mehr als nur in *einem* System“ (ebd., Herv. im O.) und sind entsprechend durch die Verpflichtung zu einem Praktikum mit der Frage befasst wie sie das notwendige kooperative Handeln als „Interorganisationsbeziehungen im Berufsfeld“ (ebd.) situativ bewältigen können.

6.2 Von „man wird ernst genommen“ bis zu „dann macht die Integration der Studieninhalte plötzlich Sinn“ – zur bedingenden Dimension der personellen Bezüge

Als personell gebundene Aspekte von Zusammenarbeit werden „Kooperationsorientierungen der Akteure“ (Jütte 2002, S. 322) dargestellt. Die an Zusammenarbeit „jeweils konkret beteiligten Personen“ (ebd., S. 113) beeinflussen die Entstehung von Beziehungen und die Akzentuierung von Zusammenarbeit. Sie treten miteinander in Beziehungen und beeinflussen auch institutionelle Gegebenheiten und Aufgabengestaltung. Die Person der Student*in als Praktikant*in steht zwar über die didaktische Zielsetzung der Praktika im Fokus, dennoch ist auch den weiteren beteiligten Personen eine wesentliche Rolle im Praktikumsprozess zuzuschreiben. Auch für diese können sich aus Praktika persönliche Folgen oder Bedeutungen ergeben.

In den Interviews ist den Äußerungen der Student*innen zu entnehmen, dass Berichte über ihre vergangenen Praktika von ihnen jeweils auch persönlich normativ bewertet werden, um die Praktika als sinnhafte Elemente des Erlebens zu kennzeichnen. Dies wird beispielhaft deutlich in Aussagen, die das Praktikum als „ganz gut“ (Stu-A: 90) kennzeichnen oder mit einer persönlichen Bewertung versehen wie „sehr hilfreich“ (Stu-L: 40). Auch Lehrende betonen die normative Relevanzsetzung der persönlichen Erfahrungen in Praktika für Studierende, die „wegweisende Erfahrungen machen. So im Sinne von: ‚Oh Gott, das habe ich mir GANZ anders vorgestellt. Jetzt weiß ich, da will ich nie wieder hin.‘ Oder auch im Sinne von: ‚Wie cool ist das denn, jetzt habe ich etwas entdeckt.‘“ (Doz-B: 78).

Wenn Studierende in Interviews über personelle Aspekte ihres Praktikums sprechen, wird dabei auch eine prozessorientierte Perspektive deutlich, die sich darin zeigt, dass der Praktikumskontext für sie zu einem Setting werden kann, in dem sie sich als Personen wahrgenommen fühlen. Auch zeigen sich personelle Aspekte beispielhaft in einer Interviewpassage, wenn ein*e Student*in auf die Wahrnehmung ihrer eigenen Person und damit erfahrener personeller Resonanz im Praktikumskontext hinweist, durch die Aussage: „Also so rund um, es war alles schon sehr formell. Ja, einfach, ja, wie nennt man das denn? Professionell würde ich auch sagen. Auch auf einer guten Ebene irgendwie. Also, dass man auch merkt, man wird ernstgenommen“ (Stu-E: 94). Die erfahrenen Situationen eines Praktikums werden bei dieser Wahrnehmung fokussiert. Andererseits finden sich personelle Aspekte auch als Aspekte, die auf die Zukunft gerichtet sind, wenn auf Entwicklungspotentiale in und durch Praktika verwiesen wird und diese als Chancen für Personen gekennzeichnet werden.

Weiterhin werden auch persönliche Relevanzen von Praktika deutlich, wenn ein*e Student*in ausdrückt, dass sie*er Erfahrungen während des Praktikums mit Studieninhalten in Verbindung bringen kann und dies mit einer persönlichen Bewertung von eigenen Erkenntnissen verknüpft: „dann macht die Integration der Studieninhalte plötzlich Sinn, dann sind das nicht mehr nur Worte“ (Stu-C: 144). Dies wird mit der Erkenntnis verbunden argumentiert, dass dem Praktikum ein didaktisches Ziel zugeordnet ist im Studium und dieses auch für die eigene Person als bedeutungsvoll angesehen wird: „Was mir dazu einfällt ist ein Sache, die ich beim Erstellen des Praktikumsberichtes verstanden habe. (...) Und [...] das ähm Praktikum dient ja nicht zum Erwerb oder zum Erproben von Handlungsfähigkeiten, sondern zur Orientierung und zur Integration. (...) Und das hat für mich einiges verändert DAS zu lesen, weil ich bin reingegangen in das Praktikum tatsächlich mit dem Anspruch pädagogisches Handeln zu üben und zu lernen und mich als Pädagog*in zu erproben. Was ich dann hinterher verstanden habe, dass es ja im Grunde genommen darum gar nicht ging. Ähm (...) war das schon ein Augenöffner und auch das ähm die Sinnhaftigkeit des Praktikums nochmal ähm in einem anderen Licht erscheinen lassen. Ich habe nämlich vorher so ein bisschen gedacht ‚Naja, war jetzt nett. Du hast jetzt da gearbeitet, aber so richtig viel schlauer als vorher bist du ja auch nicht.‘ Aber wenn man es als Orientierung für die eigene Professionalisierung, für das eigene Studium sieht, auch für die beruflichen Möglichkeiten, die man später in Betracht zieht oder nicht in Betracht zieht, oder [...] Integration der Studieninhalte auf einen Erfahrungshorizont hin, macht das auf einmal viel mehr Sinn“ (Stu-C: 140). Hier ist der Fokus auf das persönliche Potential eines Praktikums gerichtet für die jeweils eigene Entwicklung Wirkung zu zeitigen.

Personelle Aspekte der Zusammenarbeit in Praktika der drei verschiedenen Akteur*innen-Gruppen werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt, wobei zunächst persönliche Ansprüche an Zusammenarbeit vorgestellt werden, die an Praktika gestellt werden. Dies erfolgt im Kapitel zu Selbstansprüchen. Persönliche Erwartungen an Zusammenarbeit werden im Kapitel zu normativen Leitvorstellungen vorgestellt. Anschließend folgen Ergebnisse aus den Interviews, die mit Praktika erwerbene oder angestrebte Kompetenzen sowie leitende Interessen der Personen darstellen. Beziehungen auf denen Praktika aufgebaut werden oder die während Praktika entstehen werden als soziales Kapital von Personen durch Praktika vorgestellt. Personen nehmen Verbindungen mit weiteren Personen, Institutionen oder Zusammenarbeit wahr, dies taucht im Unterkapitel Identifikation auf. Erfahrungen, die Personen machen und von denen sie in Praktika beeinflusst werden, werden als Erfahrungshorizonte in einem Unterkapitel ausgewiesen.

6.2.1 Selbstansprüche der Personen

„Selbstansprüche“ (Jütte 2002, S. 322) werden als Ansprüche an pädagogisches Handeln von Personen angeführt, die als personengebundene Ansprüche insbesondere „eigene Kommunikationsbedürfnisse im Kooperationsprozess“ (ebd., S. 114) im beruflichen Alltag oder im persönlichen Umfeld umfassen. Auch Wünsche nach einer „**Personalisierung der Beziehung**“ (ebd., Herv. im O.) kann Zusammenarbeit beeinflussen, um eine wechselseitige persönliche Verbundenheit zu erzeugen. Personales Interesse an Austausch zu beruflichen Fragen kann auch aus der Bewältigung der eigenen beruflichen Unsicherheit heraus entstehen. Subjektiv wahrgenommene oder entstehende Bedürfnisse sich auch im beruflichen Kontext als Person einzubringen und austauschen zu können, werden im Folgenden als Selbstansprüche beschrieben. Diese können sich auf fachliche und persönliche Anliegen beziehen, die in einer Zusammenarbeit für die Personen bedeutsam erscheinen. Aus den Interviews wurden vier Selbstansprüche der drei Akteur*innen-Gruppen herausgearbeitet. Diese Ausprägungen sind unter den Bezeichnungen zusammengefasst der Wahrnehmung als Person, der sozialen Einbindung der Personen, der Erfahrung persönlicher Wirksamkeit und der Integration des Praktikums in die jeweiligen Lebenskontexte. Aspekte dieser Ausprägungen für die drei Akteur*innen-Gruppen werden im Folgenden vorgestellt.

Wahrnehmung als Person

Ein Aspekt der personellen Selbstansprüche, der in Interviews auftaucht, ist der Wunsch danach in praktikumsbezogenen Interaktionen als Person wahrgenommen zu werden sowie damit zusammenhängend Beziehungen zu erleben, in denen sich die Akteur*innen gegenseitig als Individuen wahrnehmen.

Studierende wünschen sich, dass sie ihre Arbeit während des Praktikums mit einem „guten Gefühl“ (Stu-E: 22) verbinden (vgl. Stu-A: 100). Ein relevanter Faktor für die positive Wahrnehmung einer Praktikums Umgebung durch Studierende ist die Frage, ob Studierende sich „als Person“ (Stu-B: 52) und auch als fachlich tätige Kraft anerkannt fühlen (vgl. Stu-F: 24; vgl. Stu-K: 188–194; 284). Studierende berichten entsprechend besonders positiv über Erfahrungen während des Praktikums, wenn sie erleben, dass sich Personen im Praktikumskontext für sie persönlich interessieren und aktiv auf sie zugehen (vgl. Stu-A: 116, 126; Stu-D: 64, 92; Stu-E: 20, 48; Stu-L: 102). Dazu wünschen sie sich mit Personen im Praktikum „über so eigene Sachen oder persönliche Sachen“ sprechen zu können, auch zu persönlichem Umgang mit fachlichen Fragen (vgl. Stu-H: 146). Studierende umschreiben dies an verschiedenen Stellen der Interviews damit Interaktionen „auf Augenhöhe“ (Stu-L: 108; Stu-K: 134, 144) erlebt zu haben und stellen dies dem gegenüber keine Abwertung erfahren zu haben durch ihre Rolle als Praktikant*in oder Student*in (vgl. Stu-I: 142; Stu-L: 108). Studierende führen es beispielweise auf Anerkennung ihrer Personen durch Kolleg*innen im Praktikumskontext zurück, wenn ihnen Verant-

wortung für Aufgaben übertragen werden (vgl. Stu-F: 4). Auch äußern sie, dass sie das Bedürfnis haben, dass ihre Perspektive auf Klient*innen und pädagogisches Handeln von den Kolleg*innen im Praktikum wahrgenommen wird und „gefragt“ (Stu-H: 152) ist. Auch von Lehrenden wünschen sich Studierende eine Anerkennung nicht lediglich ihrer Leistung, sondern auch ihrer Person (vgl. Stu-J: 104). Dies zeigt sich für sie darin, dass sie das Gefühl erleben „Unterstützung“ (Stu-L: 36) durch Lehrende zu erfahren.

Praxisanleitende schildern die Wahrnehmung der Praktikant*innen als Personen für sich als ebenfalls relevant, wenn sie thematisieren, dass sie beruflich oder privat bedingte Emotionen von Praktikant*innen während eines Praktikums mit diesen thematisieren und damit auch die Person der*des Praktikant*in zu ihrem pädagogischen oder auch privaten Gegenüber machen (vgl. Pra-C: 13–15). Sie beschreiben dies auch als „Stärkung des Selbstbewusstseins“ (Pra-C: 15) für die*den Praktikant*in, wobei ein*e Student*in auch schildert, dass sie*er Privates nicht thematisieren möchte im Praktikumskontext (vgl. Stu-E: 22). Praxisanleiter*innen schildern, dass sie sich für die Person der*des Praktikant*in interessieren sowie diesen auch von ihren eigenen persönlichen Erfahrungen berichten (vgl. Pra-C: 85). Studierende berichten, dass sie im Praktikum mit den Mitarbeitenden auch über Aspekte ihres Lebens sprechen (vgl. Stu-C: 117–118) und auch Interesse daran haben persönliche Einblicke in die beruflichen Erfahrungen und das Leben ihrer Kolleg*innen zu erhalten (vgl. Stu-A: 66–68). Insbesondere Gespräche, die Praktikant*innen das Gefühl vermitteln im privaten Austausch mit der*dem jeweiligen Gesprächspartner*in zu stehen, werden positiv konnotiert als Besonderheit von Studierenden und Praxisanleitenden berichtet (vgl. Pra-C: 13–15; Stu-A: 126). Es wird aber andererseits auch von Praxisanleitenden thematisiert, dass ihr Interesse an der Person der*des Praktikant*in während des Arbeitsprozesses gering ist, sondern diese*n so betrachten „wie [...] jede*n andere*n Arbeitnehmer*in auch“ (Pra-G: 82). Eigene Bedürfnisse persönliche Themen und Anliegen mit Praktikant*innen zu besprechen, werden von Praxisanleitenden nicht berichtet – vielmehr wird solche Kommunikation eingeordnet als relevant für die*den Praktikant*in und mit der eigenen Rolle der didaktisch Handelnden verbunden.

Die Wahrnehmung als Person spielt als Selbstanspruch für **Lehrende** insofern eine Rolle, dass dieser Anspruch für die Studierenden beschrieben wird. Ihnen ist für Studierende wichtig, dass diese die Erfahrung machen, „dass sie ernst genommen werden und dass ihr Wort zählt“ (Doz-D: 18). Darüber hinaus schreiben Lehrende Veranstaltungen mit Praktikums- und Projektbezug auch „eine gewisse Relevanz“ (Doz-A: 6) zu, die ihren Selbstanspruch an den Sinn ihrer eigenen Arbeit ebenfalls untermauert. Dies wird damit begründet, dass „man ein relativ hohes Selbstwirksamkeitsempfinden hat als Dozent*in“ (ebd.) in der Begleitung von Praktika und Projekten.

Soziale Einbindung der Personen

Sowohl Studierende, als auch Praxisanleitende und Lehrende schildern, dass sie sich die Einbindung in soziale Kontexte und vielfältige Beziehungen rund um Praktika und deren Begleitung wünschen und formulieren diese für sich als eigene persönliche Ansprüche.

Studierende wünschen sich auch in universitären Kontexten mit ihren Kommiliton*innen in Beziehung zu treten (vgl. Stu-D: 130; Stu-E: 24; Stu-I: 44) und äußern, dass ihnen ein Austausch über ihre eigenen Praktikumserfahrungen mit Kommiliton*innen „hilfreich[e]“ (Stu-L: 54) Erkenntnisse gebracht hat dazu, „was habe ich denn da gemacht? Und hat mir das irgendwie was gebracht? Also gerade so irgendwie so für die Zukunft?“ (Stu-L: 54). Kommunikationsbedürfnisse während des Praktikums können für Studierende auch über Kontakte mit anderen Praktikant*innen erfüllt werden (vgl. Stu-H: 146).

In Interviews wird auch davon berichtet, dass sich einige Beziehungen aus Praktikumskontexten in die Freizeit hinein personalisieren. So nehmen Praktikant*innen an privaten Treffen von Kolleg*innen

aus dem Praktikumskontext teil (vgl. Stu-J: 52) und auch die Entstehung privater Freundschaften zwischen Praktikant*innen und **Praxisanleitenden** wird thematisiert (vgl. Stu-F: 16, 30). Auch persönliche Gespräche zwischen Praxisanleitenden und Studierenden werden von Praxisanleitenden berichtet (vgl. Pra-C: 15), dabei haben die Anleiter*innen Gelegenheit „immer wieder neue junge Leute kennenzulernen und damit auch, ja, mitzubekommen, womit sie sich beschäftigen“ (Pra-A: 171), um über den Austausch „mit jüngeren Leuten [...] [m]al einen anderen Blick auf die Dinge zu bekommen“ (Pra-D: 10). Dies wird als personales Interesse von einigen Praxisanleitenden berichtet.

Lehrende äußern Interesse daran, sich mit Kontakten aus Praxis- und Praktikumsinstitutionen „auch mal ein bisschen persönlicher“ (Doz-D: 66) auszutauschen und das eigene Netzwerk damit auch auszubauen, indem die Beziehung „ein bisschen vertrauensvoller untereinander [wird, A.K.D.], weil man sich kennenlernt“ (ebd.). Weiterhin berichten sie davon, dass ihnen persönlich die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen universitären Lehrenden wichtig ist (vgl. Doz-A: 18; Doz-D: 18). Sie beschreiben es als ihre professionelle Aufgabe als Lehrende Studierende dabei zu unterstützen ihren „Entwicklungsprozess“ während des Studiums und des Praktikums für sich kenntlich zu machen (vgl. Doz-F: 14) und ihnen dabei als Ansprechpartner*innen „ein sicheres Gefühl zu geben“ (Doz-F: 130; vgl. Doz-F: 78; Doz-D: 14). Dazu nutzen sie es auch Studierenden einen Einblick darin zu geben, „wer man auch ist so ein bisschen auch von sich selber zu erzählen“ (ebd.).

Erfahrung persönlicher Wirksamkeit

Neben der Einbindung in soziale Kontexte werden in Interviews von den Akteur*innen auch Ansprüche geschildert, während Praktika und deren Begleitung Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Studierende äußern das Bedürfnis ein Empfinden von Wirksamkeit zu erfahren. Dies gelingt, indem ihnen Praktika Gelegenheiten bieten eigene Themen und Ideen in pädagogische Arbeit einzubringen (vgl. Pra-C: 77; Stu-C: 39, 170; Stu-D: 54; Stu-F: 18; Stu-G: 20–22; Stu-K: 90, 124). Dies sowie die Wahrnehmung von „Eigenverantwortung“ (Stu-D: 148) für die Aufgabenerledigung kann Möglichkeiten umfassen sich als Person „aktiv miteinbringen“ (Stu-D: 14; vgl. Pra-C: 15; Pra-H: 41; Stu-D: 58) zu können. Letztlich kann dies auch dazu führen, dass Studierende erkennen, dass ihnen die jeweilige Arbeit „Spaß macht oder das auch gesehen wurde. Ne, dass ich eben auch gerne mache und auch einfach so auch durch die Erfahrung des Studiums auch gut zurechtkomme“ (Stu-E: 48; vgl. Stu-D: 4). Dies beinhaltet für Studierende dabei das Gefühl zu erlangen „authentisch zu sein, so mit dem was ich bin zu arbeiten“ (Stu-E: 24) und dadurch die Erfahrung zu machen, dass das eigene Tun mit Sinn verbunden wird (vgl. Stu-F: 74) und als eigene Bestätigung und „Erfolgserlebnis“ (Stu-G: 58) empfunden wird: „Man macht wirklich auch was, was ähm einen selber auch irgendwie bereichert“ (Stu-A: 62). Dazu gehört es auch, dass Studierende das Gefühl persönlicher Wirksamkeit erfahren, indem sie ihre eigene pädagogische Tätigkeit für Klient*innen als nützlich empfinden und entsprechende Erfahrungen machen (vgl. Stu-B: 18, 108, 114; Stu-C: 63, 116; Stu-E: 48; Stu-F: 74, 108; Stu-H: 10, 106; Stu-I: 170; Stu-L: 6; 118; Doz-C: 38). Ein*e Student*in fasst dies zusammen als „Gefühl, dass ich in einem begrenzten Rahmen tatsächlich nützlich sein konnte für ein paar Menschen“ (Stu-C: 148).

Auch **Praxisanleiter*innen** erfahren aus der Begleitung von Praktika persönliche Bestätigung, indem sie Wirkungen dessen für die Praktikant*innen ableiten und dies mit ihrem eigenen „persönlichen Interesse, Student*innen etwas weitergeben zu können“ (Pra-D: 52; vgl. Pra-C: 59) verbinden. Dies beinhaltet den Anspruch „auch noch etwas mitzugeben ähm von der eigenen Profession“ (Pra-D: 10). Zudem bieten Begegnungen mit „Praktikant*innen [...] nochmal so einen neuen Blickwinkel“ (Pra-B: 10; vgl. Pra-C: 7) als Impuls für sie selbst, wenn sie erleben, dass Praktikant*innen „für die Thematik [...] brennen“ (Pra-D: 34).

Lehrende erfahren ebenfalls persönliche Bestätigung durch die Betreuung engagierter Studierender, die selber Verantwortung für pädagogische Prozesse zeigen (vgl. Doz-A: 54; Doz-D: 6). Dies wird darüber begründet, dass sie selber sich als pädagogisch Handelnde „verantwortlich fühlen“ (ebd.) „für die

Studierenden“ (Doz-D: 18; vgl. Doz-D: 2). Ein Gefühl von eigener Wirksamkeit ihres beruflichen Handelns entsteht für Lehrende auch dann, wenn sie einen „*Bildungsverlauf, Entwicklungsverlauf*“ (Doz-D: 14) von Studierenden erleben sowie ein sich bei diesen ausprägendes „*Verantwortungsgefühl*“ (ebd.) für spätere Klient*innen erkennen. Dies wird von einer*inem Lehrenden zusammengefasst mit dem persönlichen Gefühl, dass dies „*sehr, sehr ja befriedigend für mich auch als Dozent*in*“ (ebd.) ist.

Integration des Praktikums in die jeweiligen Lebenskontexte

Als pragmatischer Aspekt der Selbstansprüche der Praktikumsakteur*innen wird der Aspekt der nötigen Integration des Praktikums in die jeweiligen privaten und beruflichen Lebenskontexte benannt.

Studierenden ist es ein Anliegen das studienintegrierte Praktikum in ihre jeweiligen Lebenskontexte zu integrieren. Dies betrifft Arbeitszeiten des Praktikums, die sie mit weiteren persönlichen Zeitbedarfen aus dem Studium, Nebenjobs und privaten Belangen aushandeln (vgl. Stu-B: 58; Stu-D: 132; Stu-I: 92–94; Stu-J: 106–108; Stu-L: 72, 110) und auch örtliche Aspekte, wenn Studierende Praktika auch danach auswählen, inwiefern die jeweilige Institution je nach ihren mobilen Möglichkeiten in einer erreichbaren Umgebung liegt (vgl. Stu-A: 104). Weiterhin müssen finanzielle Aspekte der eigenen Lebensführung sowie mögliche Entlohnungen des Praktikums von Studierenden jeweils individuell ausgehandelt werden (vgl. Stu-J: 46). Insbesondere für Studierende mit Kindern oder auch Studierende in persönlichen Krisen stellen diese Aspekte eine Herausforderung dar (vgl. Stu-E: 22–24; Doz-E: 53, 57).

Für **Praxisanleitende** stellt sich die Notwendigkeit der Integration des Praktikums in ihren jeweiligen Arbeitskontext. So kann die Begleitung von Praktika als Belastung erlebt werden, wenn die Einbindung von Praktikant*innen in die jeweiligen Arbeitsvollzüge das Gefühl erzeugen, „*dann so ein bisschen vom Schatten verfolgt*“ (Pra-I: 20) zu werden. Auch können Belastungen entstehen, wenn Praxisanleitende Praktikant*innen ermöglichen Praktikumszeiten und -aufgaben nach persönlichen Bedarfen zu planen und selber ihre eigenen Arbeitsabläufe an diese anpassen (vgl. Pra-I: 58).

Lehrende orientieren sich bei der Begleitung von Praktika und Projekten an Semesterabläufen und vorgesehenen Zeiten im Studienablauf der Studierenden. Damit sind zeitliche Vorgaben verbunden, die von den Lehrenden auch für ihre eigene Betreuungsarbeit berücksichtigt werden (vgl. Doz-A: 88).

Für Studierende, Praxisanleitende und Lehrende sind verschiedene Selbstansprüche bedeutsam. Dabei steht sowohl der Anspruch im Fokus als Person in Beziehungen eines Praktikums gesehen, individuell adressiert zu werden und auch sozial Anbindung zu erfahren. Wolfgang Jütte beschreibt dies als Wunsch nach der Entwicklung persönlicher Kontakte und der „**Personalisierung**“ (2002, S. 114, Herv. im O.) der Beziehungen. Dies korrespondiert mit der Aussage von Jütte, dass Austausch mit anderen Personen auch dazu dienen kann je „*eigene[] Unterstützungsnetzwerke*“ (ebd., S. 120) zu etablieren. Weiterhin wünschen sich die Personen auch mit ihrem Handeln in einem Praktikum einen subjektiv wahrgenommenen Sinn zu verbinden und Wirkungen des eigenen Engagements feststellen zu können. Dies kann sowohl Entwicklungen von Studierenden oder Begleitenden wie auch Lernprozesse von Klient*innen betreffen. Als weiterer Anspruch lässt sich auch die Einbindung von Praktika in Lebens- und Berufskontexten als personaler Anspruch eines Praktikums benennen, welcher für die beteiligten Personen auch die Bewertung von Praktika und der damit verbundenen Relationierung von Nutzen und Aufwänden eines Praktikums umfasst.

Darüber hinaus fällt auf, dass in den Interviews auch personelle Ansprüche von Lehrenden und Praxisanleitenden beschrieben werden. In den Interviews wurden allerdings von den Akteur*innen überwiegend personell bedingte Kommunikationsbedürfnisse und Selbstansprüche von Studierenden thematisiert, auch von den beiden übrigen Akteur*innen-Gruppen. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass auch die universitären Lehrenden und die Praxisanleitenden bei Praktika

diese Perspektive vermehrt fokussieren, da die Bearbeitung dieser personellen Bedürfnisse zu ihrer jeweiligen beruflichen Rolle als Begleiter*innen von Praktika gehört.

6.2.2 Normative Leitvorstellungen der Personen

Zusammenarbeit wird beeinflusst von normativen Bewertungen, Erwartungen und Werten der beteiligten Personen (vgl. Jütte 2002, S. 322, 341), die auch von den jeweiligen institutionellen Kontexten beeinflusst sein können. Dabei können mit Zusammenarbeit neben beruflichen auch persönliche Zielsetzungen angestrebt werden. Die Bewertung einer Zusammenarbeit kann während des kooperativen Prozesses auch in Veränderung begriffen sein (vgl. ebd., S. 60).

In den Interviews scheinen sechs verschiedene normative Leitvorstellungen der Personen für die Zusammenarbeit in Praktika auf. Diese Vorstellungen kennzeichnen Praktika mit einer Wertung als Schonraum, als ein Modus von Berufstätigkeit, als Vorbereitung einer Berufstätigkeit, als erforderlicher Studienbestandteil, als eigenständiger Bildungswert und als Auseinandersetzung mit beruflichen Normen.

Praktika als Schonraum

Normativ werden Praktika auch als Chance und Gelegenheit für Studierende beschrieben und diese damit als Raum verstanden, in welchem sich Möglichkeiten entfalten können. Hier liegt der Fokus weniger auf dem Bildungswert eines Praktikums, vielmehr wird dem Praktikum zugeschrieben, dass es eine unspezifische Möglichkeit für Studierende darstellt, die von den jeweiligen Studierenden entsprechend ihrer je eigenen Zielsetzung genutzt werden kann. Diese sollte dabei Chancen zu einem Einblick in berufliche Handlungsfelder bieten, die jedoch die studentische Rolle als Lernende auch im Praktikum berücksichtigt. Entsprechend wird dafür Unterstützung der Studierenden als notwendig erachtet, sowie die bedachte und begleitete Übernahme von Aufgaben, die an die individuellen Handlungsfähigkeiten und das Wissen der*des jeweiligen Studierenden anknüpft.

Studierende äußern Dankbarkeit für die Ermöglichung ihres Praktikums durch die jeweilige Institution (vgl. Stu-L: 96; Stu-L: 110) und wünschen sich, dass ihr studienintegriertes Praktikum im jeweiligen Praktikumskontext als bedeutungsvoll interpretiert wird (vgl. Stu-H: 144). Sie interpretieren Praktika als Gelegenheit einen „Einblick“ (Stu-D: 96) zu erhalten in Handlungsfelder und die Arbeit mit verschiedenen „Zielgruppe[n]“ (Stu-D: 96; vgl. Stu-L: 4). Sie wünschen sich, dass sie während eines Praktikums Gelegenheit haben sich mit pädagogischen Handlungsfeldern vertraut zu machen, ohne dass sie dabei Überforderung erleben (vgl. Stu-F: 6; Stu-H: 4, 79–80; 120). Sie begreifen sich als noch Lernende, deren Ausbildungsstand Berücksichtigung finden sollte (vgl. Stu-H: 136) und sie sich entsprechend Unterstützung für ihre Praktika wünschen von Praxisanleitenden und universitären Lehrenden (vgl. Stu-K: 148, 276; Stu-L: 80). Kritik an ihrem Handeln wünschen sie sich unter Anerkennung ihrer Praktikant*innenrolle dennoch (vgl. Stu-E: 20).

Universitäre **Lehrende** äußern den Wunsch, dass Studierende während eines Praktikums ihnen individuell zugewandte und individuelle Betreuung erfahren (vgl. Doz-D: 52) und Aufgabenstellungen erhalten, die ihnen positive Erfahrungen ermöglichen (vgl. Doz-D: 56). Es wird gefordert, dass die Arbeitsleistung von Studierenden während ihrer Praktika nicht ausgenutzt wird, sondern ihnen Gelegenheiten für eigene Lernprozesse geschaffen werden (vgl. Doz-D: 68).

Praxisanleiter*innen äußern ebenfalls, dass sie es als notwendig ansehen, dass Studierende während eines Praktikums Unterstützungsbedarfe äußern können und ihnen Fehler im Handeln zugestanden werden (vgl. Pra-E: 30, 148–150) und sie darüber Erfahrungen sammeln können (vgl. Pra-I: 16). Ein*e Anleiter*in äußert dazu: „Aber da begreife ich die irgendwie wie Auszubildende. Die haben das Recht Fehler zu machen. Und dann muss da bitte jemand zuständig sein der sich kümmert“ (Pra-E: 150).

Praktika als Vorbereitung einer Berufstätigkeit

Als weitere normative Perspektive auf Praktika taucht das Verständnis auf, welches Praktika in erster Linie mit dem Verständnis als Vorbereitung einer anvisierten beruflichen Tätigkeit verbindet. Für diese spätere Tätigkeit soll entsprechend ein Praktikum eine Vorbereitung bieten, damit die Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt beruflichen Anforderungen und Realitäten begegnen können. Auch die konkretisierende Erarbeitung beruflicher Ziele durch die Studierenden wird in dieser Perspektive fokussiert.

Studierende sehen Praktika durch eine Bedeutung für ihre eigene berufliche Zukunft begründet (vgl. Stu-L: 54). Praktika sollen entsprechend auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereiten, indem sie Kenntnisse zu Abläufen und Strukturen vermitteln (vgl. Stu-L: 102). Dazu gehört auch, dass Studierende während Praktika erleben, dass sie als potentielle Mitarbeitende von Kolleg*innen ihrer Praktikumsstelle umworben werden (vgl. Stu-L: 116).

Für **Praxisanleiter*innen** ist ebenfalls die Perspektive bedeutsam, Praktikant*innen als „zukünftige Fachkräfte“ (Pra-B: 78) zu adressieren und ihnen dazu realistische Einblicke in Rahmenbedingungen der beruflichen Arbeit zu ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise die Relevanz der Finanzierung pädagogischer Arbeit (vgl. Pra-B: 104), das Bestehen von Anforderungen und Druck in der Arbeitswelt (vgl. Pra-D: 2), Möglichkeiten für berufliche Entwicklungen (vgl. Pra-C 139) sowie das Aufzeigen positiver Aspekte der Rahmenbedingungen wie Freiheiten in der Gestaltung der eigenen Arbeit und von Arbeitsbedingungen, die zum Wohlfühlen der Mitarbeitenden beitragen (vgl. Pra-H: 49).

Auch für **Lehrende** ist das Verständnis von Praktika als eine gegenwartsgebundene Tätigkeit, deren Begründung sich über ihre zukünftige Bedeutung erschließt, von Bedeutung. Lehrende wünschen sich, dass Studierende viele praktische Erfahrungen während eines Studiums machen und dazu verschiedene pädagogische Felder als Optionen für ihre berufliche Zukunft erkunden (vgl. Doz-B: 80; Doz-E: 31). Entsprechend thematisieren sie mit Studierenden, inwiefern diese ihre Praktikumswahl danach getroffen haben, ob dies „wirklich das [ist; A.K.D.], wo sie sich später auch beruflich sehen?“ (Doz-B: 80). Hierzu gehört es auch, dass Studierende während eines Praktikums methodischem Wissen in einzelnen Praxisfeldern begegnen, welches für eine spätere Berufstätigkeit nutzbar gemacht werden kann (vgl. Doz-C: 8).

Praktika als ein Modus von Berufstätigkeit

Weiterhin wird das Praktikum selbst bereits als berufliche Tätigkeit beschrieben und das Absolvieren von Praktika damit als Arbeitserfahrung klassifiziert. Während Praktika werden die dort tätigen Praktikant*innen bereits als aktiv beruflich Handelnde verstanden, die Verantwortung für ihr jeweiliges Handeln übernehmen wollen und sollen.

Studierende sollen Aufgaben im jeweiligen Handlungsfeld bereits selbstständig wahrnehmen können (vgl. Pra-C: 119; Stu-H: 158) und Interesse an der pädagogischen Arbeit der jeweiligen Institution beziehungsweise des Unternehmens zeigen (vgl. Pra-F: 39–40). Es wird entsprechend beschrieben, dass Studierenden Verantwortung für Belange von Klient*innen während Praktika übertragen wird (vgl. Stu-H: 110). Studierende äußern, dass sie sich wünschen im jeweiligen beruflichen Kontext als hilfreich von Kolleg*innen wahrgenommen zu werden (vgl. Stu-A: 10; Stu-H: 18), indem sie tätig werden und nicht lediglich beobachten können (vgl. Stu-C: 53, 65, 130; Stu-D: 52, 86, 100; Stu-H: 78; Stu-K: 80–82, 240; Stu-L: 102). Über die eigene Erfahrung des verantwortungsvollen Handelns erschließen sich für sie weitere Handlungsoptionen und -folgen in den jeweiligen pädagogischen Kontexten, die von ihnen abgewogen werden können (vgl. Stu-L: 14). Aufgaben während eines Praktikums werden von Studierenden auch danach bewertet, ob diese im jeweiligen Handlungsfeld als relevante Aufgaben für alle Kolleg*innen anfallen oder als unbeliebte Aufgaben von Kolleg*innen lediglich an Praktikant*innen delegiert werden (vgl. Stu-J: 106).

Praxisanleitende schildern Praktika als einen Modus von Berufstätigkeit, wenn sie betonen, dass Studierende während eines Praktikums für eine Institution eine gewinnbringende Arbeit erledigen (vgl. Pra-B: 144; Stu-I: 32). Diese Perspektive beinhaltet, dass Praxisanleitende die Beurteilung eines Praktikums danach vornehmen, inwiefern die Person einer*eines Praktikant*in für sie selbst und den jeweiligen Kontext als Hilfe oder Belastung empfunden wird (vgl. Pra-D: 2). Dies lässt sich einbetten in eine Vorstellung davon, dass Mitarbeitende in pädagogischen Handlungsfeldern nur gemeinsam zu guten Ergebnissen kommen können (vgl. Pra-H: 51).

Lehrende schildern die normative Perspektive von Praktika als ein Modus der Berufstätigkeit in den analysierten Interviews nicht. Einzig kann hier die von Lehrenden thematisierte Abgrenzung angeführt werden, dass Praktika als Schonraum für Studierende begriffen werden sollten und sie entsprechend einfordern, dass diese nicht als Arbeitskräfte genutzt werden (vgl. Doz-D: 68).

Praktika als erforderlicher Studienbestandteil

Weiterhin werden Praktika in den Interviews von den drei Akteur*innen-Gruppen als integraler Bestandteil des Studiums und damit als zwingende Notwendigkeit dieser akademischen Qualifizierung charakterisiert. Sie können damit auch als Zumutung wahrgenommen werden, die in Form von Vorgaben die Autonomie der*des einzelnen Student*in einschränkt.

Studierende weisen als Perspektive auf Praktika darauf hin, dass diese von ihnen erledigt werden müssen und betonen damit den Pflichtcharakter der universitären Vorgaben für ein Praktikum (vgl. Stu-C: 35; Stu-F: 30; Stu-H: 106; Stu-I: 88; Stu-J: 46, 50; Stu-L: 56). Es wird beschrieben, dass das Praktikum eben erbracht werden muss und der Aufwand dessen wird dazu erwogen anhand von jeweiligen Rahmenbedingungen der Universität (vgl. Stu-K: 176). Auch die Suche nach potentiellen Stellen, Bewerbungen um Praktika und Gespräche mit Lehrenden zu Praktika werden als Aufwand von Studierenden einkalkuliert (vgl. Stu-D: 10; Stu-K: 174). Sie schildern in Interviews Erwägungen ihr Praktikum möglichst an die Anforderungen des Studiums anzugleichen und es somit für ihren Studienabschluss nutzbar zu machen (vgl. Stu-F: 46; Stu-H: 106; Stu-L: 40). Dazu gehört, dass sie sich klare Informationen wünschen dazu, welchen Anforderungen sie gerecht werden sollen (vgl. Stu-H: 4). Ebenfalls überlegen sie sich zu Beginn eines Praktikums, wie sie für sich bestmögliche Bedingungen für die anschließende Berichterstellung als Prüfungsleistung im Studium erfüllen können (vgl. Stu-L: 2; Stu-H: 58; Stu-J: 72). Praktika und Projekte werden von Studierenden teilweise auch wesentlich anhand ihrer Bewertung für die Gesamtnote des Studiums als bedeutungsvoll eingeschätzt (vgl. Stu-C: 150; Stu-G: 86; Stu-J: 78). Studierende weisen auch darauf hin, dass einige Institutionen Praktika nur dann ermöglichen, wenn die jeweilige Praktikumszeit als Verpflichtung während des Studiums vorgegeben ist und dies auch ihnen gegenüber anhand dessen begründen (vgl. Stu-A: 82).

Praxisanleitende bewerten die Wichtigkeit des jeweiligen Praktikums different je nachdem ob es sich um ein verpflichtendes oder ein freiwilliges Praktikum handelt. Eine längere Praktikumsdauer wird dabei als besonders bedeutungsvoll geschildert (vgl. Pra-H: 43). Praxisanleitende berichten ebenfalls davon, dass ihnen Studierende begegnen, die die Praktikumsverpflichtung als Hauptmotivation für ein zu absolvierendes Praktikum anführen (vgl. Pra-A: 145; Pra-F: 8) und auch vorrangig an einer guten Bewertung ihres Praktikums im Studium interessiert sind (vgl. Pra-E: 62; 78–80).

Auch **Lehrende** thematisieren Praktika als selbstverständlichen integralen Bestandteil des Studiums (vgl. Doz-C: 16), problematisieren aber die Verpflichtung zu einem Praktikum innerhalb des Studiums und die damit einhergehende Bewertung des Berichts innerhalb des Studiums ebenfalls (vgl. Doz-C: 18; Doz-F: 4, 8, 76). Lehrende schildern teilweise eine damit verbundene Wahrnehmung der Interpretation eines Praktikums durch die Studierenden, als eine lediglich weitere vorgegebene Leistungsforderung im Studienkontext, die eben absolviert werden muss. Sie binden dies an die Interpretation des Pflichtcharakters des Praktikums, welcher aus Sicht von Lehrenden dazu führen kann, dass sich Studierende auch während eines Praktikums in einer passiven Rolle als Konsument*innen von für

sie aufbereiteten Lernangeboten begreifen (vgl. Doz-B: 6). Es wird seitens einer*eines Lehrenden „das Gefühl [geäußert, A.K.D.] die Grenzen verschwimmen da so ein bisschen. Was ist eigentlich Uni und was ist Praktikum“ (Doz-B: 2)⁵². Die Frage der Verpflichtung zum Praktikum während eines Praktikums wird kontrovers von Lehrenden thematisiert und zentral mit der Frage der erlebten Autonomie und Verantwortungsübernahme für diesen Studienbestandteil durch die einzelnen Studierenden verknüpft (vgl. Doz-B: 4; Doz-D: 68). Lehrende thematisieren ebenfalls, dass sie erleben, dass einzelne Studierende die mit einem Praktikum einhergehenden Anforderungen mit möglichst wenig Aufwand versuchen zu bewältigen, ohne eigene Potentiale der Gestaltung von eigenen Anforderungen für sich nutzbar zu machen (vgl. Doz-C: 24).

Praktika als eigenständiger Bildungswert

Einige Personen weisen darauf hin, dass sie Praktika eine eigenständige Bildungsfunktion für die Praktikant*innen zuschreiben. Praktika tragen in dieser Perspektive dazu bei, dass die*der jeweilige Student*in jeweils „für sich ein stabiles Bild [...], wie sie*er pädagogisch agieren möchte“ (Pra-E: 128) erlangen kann, indem sie Gelegenheit geben für eine „individuelle Auseinandersetzung“ (Pra-E: 128). So wird dies „für die Studierenden“ (Pra-G: 126) als „eine berufliche Identitätsbildung“ (Pra-G: 126) verstanden und damit verknüpft, dass diese während eines Praktikums die Erfahrung machen „tätig zu sein“ (Pra-G: 126). Diese Erfahrungen werden mit „Reflexionen und Anregungen“ (Pra-C: 59) verbunden in einem Bildungsprozess der jeweiligen Person der*des Studierenden. Praktika und Projekte bieten Studierenden damit eine „Entwicklungsaufgabe“ (Doz-A: 36) und stellen „eine besondere Herausforderung“ (Doz-A: 34) dar.

Studierende wünschen sich einen „Lerneffekt“ (Stu-L: 140) für sich aus Praktika mitzunehmen, um „hinterher schlauer [...] als vorher“ (Stu-E: 26) zu sein (vgl. Stu-I: 142; Stu-K: 36, 172). Es wird auch der Aspekt angesprochen, dass Studierende Praktika als Gelegenheit interpretieren, um Inhalte des Studiums mit fachlichen Erfahrungen in einschlägigen Handlungsfeldern zu verbinden. Studierende schildern auch, dass sie sich in ihren Praktikumskontexten mit „neue[n] Ideen mit einbringen“ (Stu-L: 92) und darüber auch „eine wechselseitige Beziehung“ (Stu-L: 92) zwischen theoretischem und praktischem Wissen herstellen können. Durch die Erfahrung praktischer Nutzbarmachung von Wissen können auch Sinnzuschreibungen von Studieninhalten entstehen (vgl. Stu-L: 40). Als „Horizontweiterung“ (Stu-B: 114) bieten Praktika für Studierende darüber hinaus Gelegenheit „ein anderes Bild von menschlichem Leben“ (Stu-B: 114) zu erfahren, wobei sich dies als „eine Mischung aus beobachten und selber aktiv werden“ (Stu-I: 136) zeigt. Studierende verbinden damit auch die Erfahrung einen „positiven Einfluss auf das Leben dieser Menschen“ (Stu-B: 114) zu nehmen. Gespräche mit Lehrenden schildern Studierende als bedeutsam für die Einordnung eigener Praktikumserfahrungen in eigene professionelle Bildungsprozesse (vgl. Stu-F: 100–102; Stu-I: 78–80).

Auch **Praxisanleitende** verknüpfen Praktika mit einer Bedeutung „für die weitere Entwicklung“ (Pra-D: 2) der Studierenden. Dies kann mit einer Notwendigkeit eines erhöhten Aufwands einer „Begleitung“ (Pra-E: 42) dieses Prozesses durch Praxisanleitende und Institution verbunden sein. Der Aufwand, der in diese Begleitung investiert wird, wird von Praxisanleitenden über den „Bildungsaspekt“ (Pra-E: 42) der Praktika begründet. Dies kann mit einer „Erwartungshaltung“ (Pra-D: 20) verbunden sein, dass die*der jeweilige Student*in „diesen Freiraum und diese Möglichkeiten dann auch nutzt“ (Pra-D: 20; vgl. Pra-D: 28). Praxisanleitende schildern es auch als bedeutsam, dass Praktikant*innen – und damit potentielle spätere Kolleg*innen – eigene Entfaltungsmöglichkeiten während eines Prak-

⁵² Für die Betrachtung dessen ziehen Lehrende einen Vergleich zwischen den Bedingungen des Praktikums im ehemaligen Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und den Praktika in den aktuellen Bachelor- und Masterstudiengängen, wobei sie dabei im früheren Studiensystem eine höhere „Autonomie“ (Doz-B: 2) der Studierenden für ihre Praktikumsgestaltung ausmachen, dies jedoch ebenfalls damit in Verbindung setzen, dass „viele Studis [...] da auch sich ganz selbst überlassen“ (Doz-B: 2) waren (vgl. Doz-A: 88).

tikums ergreifen und sich dazu Unterstützung aktiv einfordern (vgl. Pra-E: 16; Pra-H: 51). Die Begleitung eines Praktikums wird dabei als eine zeitliche Investition in die jeweilige Person der*des Praktikant*in beschrieben (vgl. Pra-I: 18) und mit dem Ziel verbunden, dass Studierende ihr Praktikum „für sich als gewinnbringend erleben können“ (Pra-E: 132) und eigene persönliche Zielsetzungen festlegen können (vgl. Pra-E: 132).

Lehrende ordnen die Bedeutung des Praktikums ein in ihre Wahrnehmung der Rolle der „*Universität, oder die Hochschule [...] als einen Ort [...], an dem man dieses Experimentierfeld auch nutzen kann, ja. Weil [...] die Infragestellung der eigenen Welt und Selbstdeutungen ähm ist eben auch etwas, was einen Bildungsprozess voranbringen kann*“ (Doz-C: 8). Praktika sollten dabei „*die Anbindung ans Fach, an Pädagogik*“ (Doz-B: 12) verdeutlichen können, indem sie einen „*Freiraum*“ (Doz-B: 52) für Studierende bieten und diesen Gelegenheiten verschaffen „*Situationen beobachten*“ (Doz-C: 24) zu können (vgl. Doz-D: 38). Lehrende sehen ihre Aufgabe darin „*ein*e Ansprechpartner*in*“ (Doz-B: 52) zu sein, die*der mit diesen „*das Vorhandene nochmal hinterfragt oder bestätigt*“ (Doz-B: 52), um der „*Selbstverständlichkeit des Alltags auch noch einmal etwas entgegenzusetzen*“ (Doz-C: 8) zu können (vgl. Doz-D: 38). Der Bildungswert von Praktika müsse jedoch „*von allen drei Seiten, der Einrichtung, der Studierenden und von Seiten der Uni*“ (Doz-B: 74) ausbalanciert werden, um Studierenden zu ermöglichen persönliche berufliche Zielsetzungen und eigene fachliche Fragen zu klären (vgl. Doz-E: 33).

Praktika als Auseinandersetzung mit beruflichen Normen

Praktika werden von den Interviewpersonen auch als Auseinandersetzung mit beruflichen Normen argumentiert, die über die Begegnung mit persönlichen und institutionellen Begründungen für pädagogisches Handeln initiiert werden kann.

So betonen **Studierende** die Auseinandersetzung mit beruflichen Normen in Interviewpassagen als zentral für ihre Perspektive auf Praktika. Sie setzen sich mit den Begründungen für pädagogisches Handeln auseinander, denen sie im Praktikumskontext begegnen (vgl. Stu-C: 43, 47, 128; Stu-H: 52). Diese können von einzelnen Mitarbeitenden geäußert oder umgesetzt, wie auch institutionell vorgegeben sein (vgl. Stu-C: 69, 73, 168). Studierende versuchen eine eigene Haltung zu diesen Positionen zu entwickeln, indem sie sich entweder an diese Begründungen anlehnen oder sich von diesen abgrenzen (vgl. Stu-C: 29; Stu-D: 88; Stu-F: 26) und auch die Rolle der beruflich Handelnden im jeweiligen Handlungsfeld kritisch betrachten (vgl. Stu-C: 134–138).

Praxisanleiter*innen schildern, dass sie es als zentral ansehen, dass Studierende während Praktika eine Wertschätzung gegenüber den jeweiligen Klient*innen vermittelt wird (vgl. Pra-B: 78; Pra-H: 41, 53), damit sich eine pädagogische Haltung entwickeln kann (vgl. Pra-E: 128). Ebenfalls wird betont, dass Praktika für sie auch eine Lerngelegenheit für Praktikant*innen bieten, sich damit auseinanderzusetzen, als „*ein*e eigenständige*r Pädagog*in*“ (Pra-C: 35) zu agieren. Dies umfasst auch, dass sie sich damit beschäftigen in diesen auch ihre eigenen personalen Bedürfnisse in Situationen anzuerkennen (vgl. Pra-C: 35; Pra-E: 20). Die Erwartung einer bestimmten politischen Orientierung in einzelnen Handlungsfeldern seitens der dortigen Mitarbeitenden wird als Bedingung für die Anerkennung der jeweiligen Person der*des Praktikant*in benannt und von einer*inem Interviewpartner*in kritisch thematisiert (vgl. Pra-C: 55).

Auch **Lehrende** benennen Praktika als Gelegenheit sich mit beruflichen Normen auseinanderzusetzen und Handeln zu hinterfragen (vgl. Doz-E: 37). Hier wird insbesondere betont, dass Praktika Gelegenheiten bieten eigene normative Vorstellungen zu modifizieren (vgl. Doz-D: 2, 20), sich „*verantwortlich zu fühlen*“ (Doz-D: 6) und damit – in Ähnlichkeit zum Verständnis von Praktika als eigenständigen Bildungswert – eine persönlichkeitsbildende Funktion einnehmen können (vgl. Doz-D: 2).

Normativ geprägte Leitvorstellungen von Personen zu Praktika prägen auch deren Zusammenarbeit. Sofern es hier zu Widersprüchen in den leitenden Vorstellungen zwischen Akteur*innen kommt, tan-

giert dies die Grundlagen einer Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen von Praktika (vgl. allgemein dazu Jütte 2002, S. 341). Normative Differenzen in der Betrachtung des Sinns von Praktika, können auch dazu führen, dass eine Zusammenarbeit nicht entsteht oder nicht weiterverfolgt wird. Sowohl Studierende können sich gegen eine Zusammenarbeit mit Institutionen oder Lehrenden entscheiden als auch die übrigen Akteur*innen eine Zusammenarbeit ablehnen. Dazu sei auf die Ausführungen von Wolfgang Jütte zur Sanktionierung von Verhalten hingewiesen, welches sich an abweichenden Normen orientiert (vgl. ebd., S. 104).

6.2.3 Kompetenzen und leitende Interessen der Personen

Personen verfügen über je individuelle Kompetenzen, die sich als Ressourcen wie Know-how und Fachkompetenz zeigen (vgl. Jütte 2002, S. 85). Wissen kann ein Teil der Kompetenzen sein. Dies umfasst „Wissen über Strukturen“ (ebd., S. 317) und „Wissen über Strategien und Reflexion von Erfahrungen“ (ebd., S. 317) und führt auch zu personengebundenen Schwerpunktsetzungen von Personen. Interessen von Personen entstehen aus diesen Kompetenzen und für Zusammenarbeit aus der Abwägung von Ressourcen heraus, die anderen personalen oder institutionellen Akteur*innen zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 146, 158, 318). Jütte weist darauf hin, dass beruflich Handelnde in der Lage zum „interessen- und institutionenübergreifende[n] Erkennen von Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 317) mit Institutionen und Personen sein sollten. Dies beinhaltet die Notwendigkeit „arbeitsfeldübergreifende[r] Kenntnisse und eine[r] angemessene[n] Wahrnehmung anderer“ (ebd., S. 318). Eigene Kompetenzen werden durch absichtsvolle Zusammenarbeit mit anderen Personen ergänzt, denen Personen andere Kompetenzen zuschreiben und hoffen durch die Zusammenarbeit von diesen zu profitieren, indem sie diese für sich nutzen können oder sich durch die Zusammenarbeit diese ebenfalls aneignen können.

Im Folgenden werden Interessen der jeweiligen Akteur*innen beschrieben, die sie in den Interviews als persönliche Anliegen beschreiben, auch um eigene Kompetenzen zu erlangen. Diese verschränken sich teilweise mit der eigenen Wahrnehmung der eigenen Rolle im Praktikum, so dass hier auch eine Unterscheidung nach Akteur*innen-Gruppe vorgenommen wird. Es werden sieben verschiedene personale Interessen und Bezüge zu Kompetenzen bezüglich Praktika vorgestellt. Diesen wurden die Beschreibungen zugeordnet, ein Praktikum mit einem personal als relevant gewerteten Sinn zu verbinden, Unterstützung als Praktikant*in zu erhalten und dadurch Sicherheit zu erfahren, Wissen während eines Praktikums zu erweitern und abzugleichen, Berufsfelder kennenzulernen und als mögliche Handlungsfelder individuell zu bewerten, Praktikum als Gelegenheit praktische Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren, eine Eignung für Beruf individuell klären und Selbstsicherheit erlangen sowie Handlungsfähigkeit erarbeiten, um mit beruflichen Realitäten und Ansprüchen umgehen zu lernen. Diese personalen Interessen finden sich nicht in allen Fällen für alle drei einbezogenen Akteur*innen-Gruppen, vielmehr scheinen hier Fokussierungen je nach Rolle als Praktikant*in, Praxisanleiter*in beziehungsweise Lehrende*r zu auf.

Praktikum mit einem personal als relevant gewerteten Sinn verbinden

Insbesondere Studierende äußern in Interviews das Interesse das Praktikum mit einem personal als relevant gewerteten Sinn zu verbinden. Dabei setzen sie sich auch mit didaktisch konzeptionierten Begründungen für Praktika auseinander, sind aber letztlich auf die eigene Auseinandersetzung verwiesen.

Studierende wünschen sich, dass sich mit einem Praktikum für sie ein je individueller Sinn erschließt (vgl. Stu-A: 50; Stu-E: 22; Stu-L: 68). Für die Erarbeitung dessen wird von ihnen auch Unterstützung von universitären Lehrenden erwartet, um auch eigene Zielsetzungen und Erwartungen an das Praktikum im Vorhinein für sich zu klären und mit Zielsetzungen des Praktikums in der jeweiligen Studiengangskonzeption zu verknüpfen, so dass „eine Eingrenzung im Vorhinein, WAS das Praktikum leisten

soll“ (Stu-C: 182) stattfindet (vgl. Stu-C: 182). Studierende benennen es als eines ihrer Ziele für ein Praktikum ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu erweitern (vgl. Stu-D: 4; Stu-E: 26) und erfahren, dass sich das Wissen im Praktikumskontext von dem Wissen unterscheidet, welches sie sich während ihres Studiums angeeignet haben (vgl. Stu-D: 28). Auch Beobachtungsaufgaben, die von Lehrenden für das Praktikum an Studierende gestellt werden, werden von einzelnen Studierenden als wesentlich betrachtet, um sich Verbindungen zwischen den eigenen Tätigkeiten während des Praktikums und den Studieninhalten zu erschließen (vgl. Stu-D: 34; Stu-E: 104; Stu-L: 40). Studierende berichten, dass sie sich nach dem Praktikum noch einmal mit der jeweiligen Begründung des Praktikums beschäftigt haben und die Zuschreibung einer Begründung sich in der nachträglichen Betrachtung für sie selbst noch einmal verändert hat (vgl. Stu-C: 140; Stu-L: 54). Ein*e Student*in erzählt, dass sie*er sich gemeinsam mit Kommiliton*innen nach dem Praktikum die Fragen gestellt hat: *„was habe ich denn da gemacht? Und hat mir das irgendwie was gebracht?“* (Stu-L: 54). Praktika werden von Studierenden im Rückblick zum Teil auch in positiv oder negativ konnotierte Praktikumserfahrungen unterteilt (Stu-E: 14). Der *„Schreibprozess“* (Stu-L: 56) des anschließend anzufertigenden Berichts wird hier ebenfalls als Anlass beschrieben, sich mit der Bedeutung des Praktikums für die eigene Entwicklung im Nachgang auseinanderzusetzen. So schildert ein*e Student*in, dass sie*er *„im Nachhinein [...] dann doch irgendwie sehr zufrieden [war, A.K.D.], weil das für mich Sinn gemacht hat, was ich da geschrieben habe“* (ebd.).

In der Schilderung von **Praxisanleitenden** wird dieser Aspekt der Zusammenarbeit nicht beschrieben. **Lehrende** weisen in den Interviews auch darauf hin, dass sie Prozesse der Sinnzuschreibung und Bewertung des Praktikums durch Studierende erleben, die durch subjektives Erleben gekennzeichnet sind (vgl. Doz-F: 70).

Unterstützung als Praktikant*in erhalten und dadurch Sicherheit erfahren

Von Studierenden und Praxisanleitenden wird das personale Interesse von Studierenden benannt, in und durch ein Praktikum Sicherheit zu erfahren. Dazu wird auf die Bedeutung von Unterstützung durch Praxisanleitende und Lehrende hingewiesen.

Studierende wünschen sich in Praktika Unterstützung durch die dortigen Mitarbeitenden zu erhalten, um möglichst viel von diesen lernen zu können. Insbesondere der jeweiligen Praxisanleitung wird dabei eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Stu-C: 130; Stu-H: 48, 78). Die Personen im jeweiligen Praktikumskontext werden als *„die perfekten Ansprechpartner*innen“* (Stu-D: 58) von den Studierenden eingeschätzt, um fachliche und institutionelle Kompetenzen und Wissen des jeweiligen Feldes zu erlangen. Auch seitens der universitären Lehrenden erhoffen sich Studierende Unterstützung für ihre Praktika, insbesondere in herausfordernden Situationen werden Gespräche mit Lehrenden geführt um auch eine *„Rückmeldung“* (Stu-L: 34) zur individuellen Einschätzung dessen zu erhalten (vgl. ebd.). Dies wird von einer*einem Student*in als *„Hilfestellungen“* (Stu-L: 30), *„Rückendeckung“* (ebd.) und *„Beruhigung“* (Stu-L: 34) bewertet.

Auch **Praxisanleitende** benennen es als selbstformulierten Anspruch an die Rolle als Praxisanleiter*in, sich für das Lernen und die Weiterentwicklung des*der Praktikant*in zu engagieren (vgl. Pra-I: 14). Dies umfasst auch eigene Aktivitäten zugunsten von Lerngelegenheiten der*des Praktikant*in einzuschränken und entsprechend sich selbst *„wirklich [...] auch zurückzunehmen“* (Pra-I: 26). Es werden auch Unterschiede im Unterstützungsbedarf für Praktikant*innen beschrieben und die Notwendigkeit sich auf die*den individuelle*n Praktikant*in hinsichtlich dessen einzustellen (Pra-F: 8).

In der Schilderung von **Lehrenden** wird dieser Aspekt der Zusammenarbeit nicht beschrieben.

Wissen während eines Praktikums erweitern und abgleichen

Mit einem Praktikum wird von den Akteur*innen auch der Aspekt angesprochen durch Kontakte zwischen Studierenden und praktisch Tätigen in Praktika Wissen miteinander abzugleichen. Für Studierende ist auch der Aspekt des Abgleichs von aus dem Studium mitgebrachten Wissens und praktisch nutzbarem Wissen von Bedeutung.

Studierende äußern in den Interviews das mit Praktika verbundene Interesse, zu merken „*was ich alles machen kann, auch mit meinem Wissen, was ich schon mitgebracht habe*“ (Stu-D: 54) und daraus auch Bestätigung zu erfahren, dass die Inhalte des Studiums für die praktische Tätigkeit Relevanz haben (vgl. Stu-E: 48). Dies wird auch als „*ausprobieren*“ (Stu-K: 230) des universitären Wissens thematisiert. Studierende begegnen auch Nachfragen nach Studieninhalten und zum Ablauf des Studiums während eines Praktikums durch Mitarbeitende der Praktikumsinstitution (vgl. Stu-D: 38). Sie verknüpfen ebenfalls selbstständig Erfahrungen aus dem Praktikum mit Studieninhalten (vgl. Stu-L: 86–88). Es wird von gegenseitigem Interesse an einem Austausch zwischen ihnen und den Kolleg*innen im Praktikumskontext berichtet, um „*irgendwie auch andere Impulse, andere Erfahrungen, Eindrücke so mal zu sammeln*“ (Stu-E: 52) vom jeweiligen Gegenüber. Die Erweiterung des eigenen Wissens über die im Praktikum gemachten Erfahrungen und die dortigen Handlungskontexte wird ebenfalls benannt (vgl. Stu-J: 78)

Praktikant*innen können auch alternative Handlungsoptionen in berufliche Aufgaben hineinbringen. So äußern **Praxisanleitende** auch, dass sie selbst und „*das Team [...] von den Praktikant*innen profitieren können*“ (Pra-C: 35). Hier wird der Vorteil der Einbindung von Praktikant*innen in eigene Arbeitsprozesse vor allem auch darüber begründet gesehen, dass diese „*„Open Minded“ an eine Sache herangehen, ähm und nicht nur sich so zusagen in unser Fahrwasser begeben. Also das ist auch was, was man sich generell von Praktika verspricht. So ein bisschen frischen Wind von außen, Ideen ähm, die von außen kommen und nicht so dieses Braten im eigenen Saft*“ (Pra-G: 48). Interesse an aktueller Fachliteratur, neueren wissenschaftlichen Konzepten und der Möglichkeit zum Austausch mit Praktikant*innen als „*neue junge Leute*“ (Pra-A: 171) dazu, wird ebenfalls von Praxisanleitenden als ihr personales Interesse thematisiert (vgl. Pra-A: 107, 171). Dies wird damit begründet „*mitzubekommen, womit sie sich beschäftigen*“ (Pra-A: 171). Praxisanleitende verweisen auch darauf, dass sie für Studierende den Wunsch haben „*mit einem Praktikum diesen Theorie-Praxis-Transfer sicherstellen. Ich will, dass ein*e Studierende*r der Erziehungswissenschaft Begriffe, die sie*er an der Hochschule erlebt, hier wiederfindet und dass wir mit dem, was sie*er hier wiederfindet und weiterentwickelt was anfangen können*“ (Pra-G: 114). Sie weisen darauf hin, dass es ihnen wichtig scheint, dass Studierende erleben „*hier passen die Zahnräder, Theorie und Praxis vielleicht ineinander und entwickeln sich weiter*“ (Pra-I: 18). Dazu äußert ein*e Praxisanleiter*in den Wunsch einen Einblick in Inhalte des Studiums zu erhalten, um Praktikant*innen bei ihrem Vergleich ihres bereits vorhandenen und nötigen Wissens zu unterstützen (vgl. Pra-E: 103).

Lehrende weisen darauf hin, dass sie als Interesse von Vertreter*innen pädagogischer Institutionen für Praktika auch das Interesse an wissenschaftlichen „*Methoden [...] oder Ideen [...], die erst mal unter Umständen für die Einrichtungen auch neu sind*“ (Doz-B: 32) wahrnehmen. Dies wird verbunden mit der Annahme, dass diese durch Praktikant*innen Impulse erhalten und darüber „*mal aus dem üblichen Trott ähm rauskommen*“ (Doz-B: 32). Jedoch wird auch die Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern und Projektthemen von Lehrenden selbst als Anreicherung ihres eigenen Wissens angesprochen (vgl. Doz-A: 22).

Berufsfelder kennenlernen und als mögliche Handlungsfelder individuell bewerten

Die Bewertung von möglichen Handlungsfeldern durch die Begegnung mit ihnen in Praktika wird als weiteres personales Interesse von Praktika durch die Akteur*innen beschrieben.

Studierende äußern als ihre personale Motivation für das Absolvieren eines Praktikums, dass sie Berufsfelder kennenlernen möchten, die ihnen nach Ende ihres jeweiligen Studiums berufliche Möglichkeiten bieten können (vgl. Stu-A: 16; Stu-L: 8, 74). Studierende weisen insbesondere darauf hin, dass es ihnen in Praktika wichtig ist „mehr Erfahrungen gewinne[n]“ (Stu-I: 168) (vgl. Stu-K: 226) und die Tätigkeit im jeweiligen Feld „einfach mal ausprobieren“ (Stu-K: 208) zu wollen. Hier werden Kontakte zu speziellen Zielgruppen als mögliche Auswahlkriterien für Praktika von Studierenden angeführt (vgl. Stu-B: 30; Stu-H: 52, 78), aber auch „gesellschaftliches Engagement“ (Stu-C: 29) der einzelnen Handelnden in Berufsfeldern. Die Erfahrungen „in so einem Berufsfeld oder in so einen Job einfach reinzuschauen“ (Stu-J: 94) verknüpfen Studierende mit ihren jeweiligen Zukunftsvorstellungen, also „mit dem Gedanken da arbeiten zu wollen, nach dem Studium“ (Stu-C: 172). Sie äußern, dass ihnen von Lehrenden „Sachen aufgezeigt [wurden, A.K.D.], die habe ich noch nie gehört, [...] ich wusste gar nicht, dass es so was gibt und das fand ich auch echt interessant“ (Stu-A: 104). Über diese Hinweise erfahren sie sowohl von Praktikumsmöglichkeiten als auch von beruflichen Möglichkeiten, die ihnen vor Beginn des Studiums nicht bekannt waren (vgl. Stu-D: 108; Stu-J: 26, 98). Diese Optionen werden von Studierenden mit ihren individuellen Interessen verknüpft und entsprechend anhand dessen eine Auswahl für das zu absolvierende Praktikum getroffen (vgl. Stu-J: 28; Stu-K: 206; Stu-L: 4). Dies wird beispielsweise mit der individuellen Strategie verknüpft: „ich nutze jetzt das Praktikum, um für mich heraus zu finden, ob ich später in der Kinder- und Jugendhilfe arbeiten möchte oder nicht“ (Stu-I: 108). Weiterhin werden Praktikumserfahrungen auch als Nutzen für die Entscheidung einer weiteren Schwerpunktsetzung innerhalb des Studiums und der eigenen persönlichen beruflichen Zielsetzung genutzt (vgl. Stu-F: 30).

Auch **Praxisanleitenden** sind bei Praktika die Möglichkeiten einer individuellen Bewertung durch die Studierenden anhand von Erfahrungen wichtig (vgl. Pra-B: 68; Pra-I: 40), so dass diese „herauszufinden, was ist meins und was nicht“ (Pra-E: 32).

Lehrende verweisen ergänzend dazu auch darauf, dass die Begegnung mit Berufsfeldern in Praktika auch eine „Desillusionierung in einem positiven Sinne“ (Doz-B: 82) sein kann: „Danach bin ich ja schlauer, aber es ist natürlich auch ein schmerzlicher Prozess“ (Doz-B: 82).

Praktikum als Gelegenheit praktische Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren

Als personales Interesse, welches mit einem Praktikum verbunden wird, wird es beschrieben praktische Erfahrungen zu sammeln und zu reflektieren.

Praktikum wird von **Studierenden** als Gelegenheit beschrieben „praktische Erfahrungen zu sammeln“ (Stu-D: 162; vgl. Stu-A: 54, 108; Stu-E: 14, 48; Stu-F: 2; Stu-I: 168) und diese in Gesprächen mit Praxisanleitenden reflexiv zu betrachten, beispielsweise in „Reflexionsgespräche[n]“ (Stu-F: 68). „Einblick“ (Stu-G: 86) zu gewinnen in die jeweilige Organisation und das jeweilige Handlungsfeld (vgl. Stu-E: 70; Stu-H: 42) wird als Ziel beschrieben, um „aufschlussreiche Momente“ (Stu-F: 74) zu erleben (vgl. Stu-A: 80; vgl. Stu-C: 35). Praktika werden als Erfahrungsmöglichkeit gewertet, denn „das Praktikum ist ja perfekt um Sachen auszuprobieren“ (Stu-K: 20; vgl. Stu-H: 24; Stu-I: 222; Stu-K: 230). Entsprechend werden von Studierenden auch die ihnen übertragenen Aufgaben bewertet, anhand dessen inwiefern sie als individuell interessant empfunden werden (vgl. Stu-J: 106). Die Bewertung nehmen Studierende mit Perspektive ihrer jeweiligen „berufliche[n] Orientierung“ (Stu-E: 26) vor, indem sie abwägen „möchte ich da in Zukunft tiefer einsteigen, interessiert mich das oder nicht“ (Stu-E: 26; vgl. Stu-I: 222). Dies wird durch den reflexiven Austausch über die Erfahrungen mit Praxisanleiter*innen, Kolleg*innen im Praktikumskontext, Kommiliton*innen und Lehrenden unterstützt (vgl. Stu-A: 102). Auch das Verfassen des Berichts im Anschluss an ein Praktikum wird als Reflexionsanlass von Studierenden thematisiert (vgl. Stu-C: 150–154). Ein*e Student*in verweist darauf, dass die Bedeutung von Erfahrungen im Praktikum darin begründet ist, dass diese für die*den Praktikant*innen Anlässe bieten „überhaupt irgendetwas zu beobachten und irgendetwas zu überdenken. Und auf der anderen Seite

muss man ja auch irgendwie installiert sein in der Situation damit sich natürliche Situationen ergeben, die man beobachten kann ähm und vieles erschließt sich einem ja auch erst über Zeit und in der Wiederholung, dass es keine Einzelphänomene sind, sondern da Strukturen dahinter stehen“ (Stu-C: 158).

Praxisanleitende weisen auf die Bedeutung von Praktika als Gelegenheit Erfahrungen zu sammeln hin und benennen dies als ein von ihnen anvisiertes Ziel des Praktikums für Studierende (vgl. Pra-E: 20; Pra-I: 44). Die Bedeutsamkeit der Erfahrung im Praktikum wird von einer* einem Praxisanleitenden verdeutlicht: *„Die sehen das dann auch. Die können das auch, sage ich immer, riechen und schnuppern, ne, also, ERFAHREN wirklich auch indem man da ist“ (Pra-F: 18).* In Gesprächen können Praxisanleitende mit Studierenden *„so einzelne Situationen herauspicken“ (Pra-C: 25)* und diese gemeinsam reflektieren angesichts des Handelns der*des Praktikant*in. Die Erwägung, inwiefern sich Studierende das Handlungsfeld als eigenes berufliches Feld vorstellen können, wird von Praxisanleitenden als Anspruch eines Praktikums formuliert (vgl. Pra-E: 32; Pra-I: 60).

Erfahrungen werden von **Lehrenden** als eine wesentliche Begründung für die Einbindung von Praktika in pädagogische Studiengänge benannt, da *„Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft ist“ (Doz-D: 16)*, indem *„das theoretische Wissen auch dazu beiträgt, nicht nur Wissen zu haben, sondern auch Kompetenzen zu entwickeln, zum Beispiel Fachkompetenzen oder Methodenkompetenzen oder auch soziale Kompetenzen“ (Doz-D: 16; vgl. Doz-D: 38).* Praktika können damit Gelegenheit bieten *„fachliche, soziale, methodische Kompetenzen zu erlernen“ (Doz-D: 2).* Dazu wird auch die Reflexion von Studieninhalten angesichts der Praktikumserfahrung als wesentlich thematisiert: *„Also und dazu gehört für mich eben deutlich zu machen: Was kann man mit diesen Theorien, die wir da überall im Studium thematisieren, Bildungstheorien, Erziehungstheorien, Professionstheorien und so weiter, ja Lerntheorien, was kann man damit eigentlich anfangen? Und warum sind die auch für Pädagoginnen und Pädagogen so wichtig? Ja. Warum? Warum ist das eben, ja der Werkzeugkasten, ja, oder das Werkzeug, dass ja eben auch oder dass Pädagoginnen und Pädagogen eben auch draufhaben sollten. Oder dass sie, dass sie wissen sollten, wie man es zum Einsatz bringt“ (Doz-C: 16).* Dazu wird auch der Austausch unter Studierenden und mit Lehrenden über Erfahrungen als bedeutungsvoll für die Reflexion dessen thematisiert (vgl. Doz-D: 10, 38).

Eignung für Beruf individuell klären und Selbstsicherheit erlangen

Die Klärung für Studierende durch ein Praktikum, ob das gewählte Berufsfeld für sie geeignet persönlich geeignet scheint für ihre Berufstätigkeit, wird als weiteres Interesse benannt. Dies umfasst auch die Erlangung von Selbstsicherheit für die Person der*des Studierenden.

In Interviews äußern **Studierende**, dass sie mit Praktika das Interesse verbinden, ihre individuelle Eignung für ein Handlungsfeld für sich zu bestätigen oder zu widerlegen, eben *„auch zu sehen okay, vielleicht ist Pädagogik wirklich/ Vielleicht passt es doch ganz gut zu mir“ (Stu-H: 68; vgl. Stu-B: 32; Stu-D: 100, 140; Stu-F: 16).* Der Wunsch als gut empfundene Leistungen während des Praktikums zu erbringen, ist prägend für einige Studierende (vgl. Stu-I: 130). Dazu wird von Studierenden auch erwogen: *„was hat mir Spaß gemacht? Womit hab ich heute wirklich Zeit verbracht, was ich auch als sinnvoll erachtet habe“ (Stu-E: 26).* Als Aspekt der *„Bestätigung“ (Stu-E: 48)* beschreiben Studierende es beispielsweise, wenn ihnen eine Aufgabe eigenständig oder auch *„viel Verantwortung“ (Stu-L: 6)* übertragen wird während eines Praktikums (vgl. Stu-H: 124–126; vgl. Stu-D: 36; Stu-E: 22; Stu-H: 6; Stu-L: 142). Damit einher geht der Abbau der Empfindung von Unsicherheit (vgl. Stu-E: 48) und die Schlussfolgerung eines erhöhten Selbstbewusstseins durch diese Erfahrung (vgl. Stu-H: 78). Das Praktikum wird als berufliche *„Findungsphase“ (Stu-E: 24)* beschrieben, in dem Studierende *„erstmal eine professionelle Haltung oder [...] Rolle auch immer wieder neu entwickeln“ (ebd.; vgl. Stu-G: 6).* Die Einbindung in Aufgaben während der Praktikumszeit kann für Studierende zur Nervosität führen, die diese auch darin begründet sehen *„als vollkommen neues Gesicht in ein Umfeld reinzukommen, in dem gewisse Strukturen einfach schon etabliert waren“ (Stu-F: 64).* Die Auseinandersetzung mit der eigenen

„berufliche[n] Perspektive, berufliche[n] Orientierung“ (Stu-E: 24) in einem Praktikum findet jedoch parallel statt zur individuellen Entwicklung als Person während des Studiums, die sich für Studierende auch als Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Identität zeigen kann: *„Ich glaube das war mir gar nicht bewusst, wie ich auftrete, was ich sagen soll, ja, wer ich bin“* (ebd.). Dabei können sich Auseinandersetzungen von Praktikumserfahrungen und persönlichen Aspekten überlagern und vermischen (vgl. ebd.). Durch „[g]ute Erfahrung“ (Stu-E: 48) in Praktika kann sich für Studierende jedoch auch ein Gefühl von Unsicherheit vermindern (vgl. ebd.; Stu-G: 88), indem sie sich während eines Praktikums mit der Frage beschäftigen: *„kann ich das auch überhaupt?“* (Stu-L: 4). Dies steht in Kontrast dazu, dass die Übernahme von Aufgaben während eines Praktikums für Studierende auch führen kann zu *„Angst [...], ob meine Herangehensweise an eben diese dann ähnlich ist, oder komplett anders oder ob sie als falsch empfunden wird“* (Stu-F: 64). Gerade zu Beginn eines Praktikums schildern Studierende Unsicherheiten hinsichtlich des von ihnen erwarteten Verhaltens und Leistung und der Einbindung in kollegiale Strukturen (vgl. Stu-C: 103–105; Stu-I: 216). Die individuelle Bereitschaft mit speziellen Problematiken zu agieren in einzelnen pädagogischen Feldern, wird von Studierenden in Praktika eingeschätzt (vgl. Stu-B: 30; Stu-C: 184; Stu-G: 6; Stu-K: 20) und auch die „Zusammenarbeit“ (Stu-H: 2) mit weiteren Mitarbeitenden wird als bedeutsam gewertet. Ein*e Student*in schildert den Abbruch ihres*seines Praktikums und führt als Erklärung dessen das Empfinden von Überforderung an (vgl. Stu-E: 20).

Insbesondere „positiven Rückmeldungen“ (Pra-E: 32) weisen **Praxisanleitende** eine Bedeutung zu, um Studierende auf deren *„Fertigkeiten und persönliche[] Talente[]“* (Pra-E: 32) hinzuweisen (vgl. Pra-E: 44). Ein*e Interviewpartner*in formuliert die Relevanz des Aufbaus von Sicherheit im Praktikum für die jeweilige Person der*des Praktikant*in: *„vielen mangelt es momentan am Selbstwertgefühl. Also ähm gerade dann wenn man ihnen zeigt, worin sie wirklich gut sind und dann das nochmal reflektiert mit ihnen und auch an Beispielen klar macht, dann ist manch einer sehr erstaunt, dass man diese Kompetenzen bei ihnen sieht“* (Pra-E: 84). Die Aufgabe der Praxisanleitung im Praktikum sieht diese*r entsprechend auch darin *„erstmal Aufbauarbeit im Selbstbewusstsein“* (Pra-E: 44) der Praktikant*innen zu leisten, damit die jeweiligen Studierenden *„für sich erstmal wieder ein Ziel sehen“* (ebd.), um dann *„einsetzbar“* (ebd.) zu sein.

Lehrende verweisen hingegen auch auf die Bedeutung dessen, dass Praktika auch als *„Enttäuschung“* (Doz-B: 84) für Studierende wirken können, indem Studierende über Erfahrungen in Praktika *„eine Täuschung aufgegeben [...] haben“* (Doz-B: 84): *„also es gibt ja doch sehr viele die ähm beim ersten Praktikum, also beim klassischen Praktikum, in ein Feld gehen mit der Vorstellung, das ist ihr Traumberuf und die dann feststellen, der Beruf ist von Aspekten geprägt, die sie einfach vorher nicht auf dem Schirm hatten. Also Desillusionierung in einem positiven Sinne. Danach bin ich ja schlauer, aber es ist natürlich auch ein schmerzlicher Prozess“* (Doz-B: 82).

Handlungsfähigkeit erarbeiten, um mit beruflichen Realitäten und Ansprüchen umgehen zu lernen

Mit Praktika wird auch dem personalen Interesse gefolgt, sich als Studierende*r Handlungsfähigkeit zu erarbeiten, um zu erlernen mit beruflichen Realitäten und Ansprüchen umgehen zu können.

Über Praktika wollen sich **Studierende** Handlungsfähigkeit für berufliche Anforderungen erarbeiten. Dies umfasst es auch zu erlernen mit realen Anforderungen und Ansprüchen umgehen zu lernen und sich durch die eigene Tätigkeit im Praktikum dabei zu verbessern (vgl. Stu-C: 63). Studierende benennen auch, dass sie sich darum bemühen *„Selbstsicherheit auszustrahlen“* (Stu-J: 62), indem sie bewusst auf ihr Verhalten achten (vgl. ebd.). Studierende äußern in Interviews das Interesse *„eine Entwicklung [zu, A.K.D.] sehe[n]“* (Stu-K: 152). Die Begegnung mit Anforderungen in einzelnen Handlungsfeldern können für Studierende auch zur Empfindung von *„Schockmoment[en]“* (Stu-L: 22) führen, wenn sie

unbekannten Situationen und Lebenssituationen von Klient*innen während eines Praktikums begegnen (vgl. Stu-A: 66, 70; Stu-B: 18; Stu-D: 4). Studierende schildern dies als Schreck, „[w]eil man [...] erst so in dieser Blase halt irgendwo auch da lebt“ (Stu-L: 22) und durch Begegnungen im Praktikum abweichenden gesellschaftlichen Situationen und der „Schwere der persönlichen Schicksale“ (Stu-F: 90) begegnet. Studierende beschäftigten sich während und nach Praktika damit, eigene Grenzen der Handlungsfähigkeit zu erkennen und damit wie sie individuell Ansprüchen begegnen können (vgl. Stu-A: 62, 66; Stu-C: 138, 146; Stu-D: 78; Stu-E: 24; Stu-H: 160). Gleichzeitig setzen sie sich mit Idealen auseinander, die sie individuell für pädagogische Arbeit als relevant erachten (vgl. Stu-C: 29–31) und der Umsetzung dessen im Praktikumskontext (vgl. Stu-B: 8; Stu-C: 43, 73; Stu-H: 52, 106; Stu-L: 26). Studierende weisen darauf hin, dass pädagogische Tätigkeit „ein ziemlich harter Job sein kann“ (Stu-L: 18). Auch Verbindungen zwischen Studieninhalten und der Bewältigung von Aufgaben im Praktikumskontext werden von Studierenden thematisiert und teilweise Unterschiede konstatiert, die im Praktikum von Studierenden überbrückt werden müssen (vgl. Stu-D: 28). So stellt ein*e Student*in fest, dass „man den Job halt erst richtig kennenlernt, wenn man da, also wenn man halt eben schon dabei ist und da kommt man dann halt glaube ich an so Wissen dran“ (Stu-D: 76). Studierende thematisieren in Praktika für sich auch als wesentlich mit Handeln in hierarchisch geprägten Strukturen in Kontakt zu treten (vgl. Stu-F: 12) und der freien Gestaltbarkeit pädagogischen Handelns zu begegnen (vgl. Stu-J: 28).

Praxisanleitende thematisieren, dass die Fähigkeit selbstständig Aufgabenstellungen zu bearbeiten, von ihnen als wesentliches Ziel für Praktikant*innen eingeschätzt wird (vgl. Pra-E: 16). Dazu wird gezählt, dass Praktikant*innen in der Lage dazu sind ihre Arbeit „selber organisieren“ (ebd.) zu können und Nachfragen eigenaktiv stellen zu können (vgl. ebd.). Auch weitere Aspekte der Berufstätigkeit werden von Praxisanleitenden mit Praktikant*innen besprochen, beispielsweise Anforderungen für die Tätigkeit in Institutionenstrukturen (vgl. Pra-B: 38). Der individuelle Umgang mit schwierigen Situationen im beruflichen Handeln, wird als wesentlich für die Erlangung von Handlungsfähigkeit thematisiert (vgl. Pra-H: 4). Praxisanleitende betonen, dass das Einfinden in die jeweilige pädagogische Rolle für Studierende und die Entwicklung einer fachlichen „Haltung“ (Pra-B: 30) eine relevante Entwicklung im Praktikum darstellt, auch anhand dessen dass Praktika Gelegenheiten bieten „verschiedene Arbeitsweisen kennenzulernen und, ja, der*dem Praktikant*in letztendlich auch die Möglichkeit zu geben individuell zu gucken, was passt denn zu mir?“ (Pra-B: 112; vgl. Pra-I: 10). Respekt für Klient*innen und die Übernahme von Verantwortung für Klient*innen durch eigenes Handeln wird weiterhin betont (vgl. Pra-B: 118; Pra-H: 37). Praxisanleitende weisen ebenfalls darauf hin, dass es von Bedeutung ist, die Einbindung von Praktikant*innen in berufliche Prozesse auf der Zustimmung der jeweiligen Klient*innen aufzubauen (vgl. Pra-B: 84). Sie betonen als ihr eigenes personales Interesse an Praktika auch, dass sie über die Anbindung von Studierenden in ihre Arbeitsprozesse mit „neue[n] Blickwinkel[n] oder auch nochmal ähm so nochmal mit theoretischen Inhalten konfrontiert [...] werden“ (Pra-B: 64) und Interesse daran haben, „über Praktikant*innen nochmal neue Entwicklungen einfach mitzubekommen oder auch nochmal neue Sichtweisen“ (ebd.).

Lehrende benennen es als einen Aspekt der Ausweitung von Handlungsfähigkeit der Studierenden durch Praktika, dass diese während der praktischen Erfahrung mit „unterschiedlichen Möglichkeiten“ (Doz-C: 8) des Handelns in Berührung kommen und diese für die jeweilige „Selbstenwicklung“ (Doz-F: 132) nutzen. Auch die Begegnung mit verschiedenen Persönlichkeiten im Kolleg*innenkreis während eines Praktikums wird als relevanter Aspekt beschrieben, um den Umgang mit verschiedenen Zusammenarbeitsstilen kennenzulernen (vgl. Doz-D: 22). Als Bestätigung des eigenen Handelns benennt ein*e Lehrende es, wenn sie*er während des Studienverlaufs einzelner Studierender eine Entwicklung feststellt, „indem sich eine Haltung entwickelt, indem sich Können auch entwickelt, indem sich ja dieses Verantwortungsgefühl nicht nur für sich selber auch für den eigenen/ auch den eigenen Bildungsverlauf, Entwicklungsverlauf sondern auch mit denen mit denen ich später arbeite, wenn sich das

*entwickelt, dann finde ich das sehr sehr ja befriedigend für mich auch als Dozent*in* (Doz-D: 14; Doz-D: 6).

Personale Interessen an Praktika werden auch mit Wissen und Fachkompetenz in Verbindung gebracht. Dies umfasst gerade in Praktika auch die wechselseitige Begegnung mit dem Wissen der Akteur*innen, welche auch durch gegenseitige Zuschreibung von Wissen gekennzeichnet ist (vgl. allgemein dazu Jütte 2002, S. 317). Praktika stellen Möglichkeiten dar sich mit vorhandenem und als benötigt gewertetem Wissen und Fähigkeiten auseinanderzusetzen. Insbesondere für Studierende ist das Interesse prägend ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Handlungsfähigkeit durch Praktika zu erweitern. Dies ist jedoch auch für die Praxisanleitenden festzuhalten, die mit Praktika teilweise auch das Interesse verbinden sich selbst weiterzuentwickeln und mit unbekanntem Wissen in Kontakt zu kommen. Als ein Interesse, welches mit Praktika verknüpft wird, ist auch der Aspekt dessen zu nennen, dass Studierende durch diese in die Lage versetzt werden sollen „arbeitsfeldübergreifende Kenntnisse und eine angemessene Wahrnehmung anderer“ (vgl. ebd., S. 318) zu erlangen. Jütte thematisiert dies als Grundbedingung für die professionelle Fähigkeit zum „interessen- und institutionenübergreifende[n] Erkennen von Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 317).

6.2.4 Soziales Kapital der Personen

Ressourcen, die als Handlungsoptionen für Personen über Kontakte und Beziehungen indirekt erreichbar sind, ergeben sich für Personen als deren soziales Kapital (vgl. Jütte 2002, S. 87, 322). Beziehungen können entsprechend Personen „Vorteile verschaffen“ (ebd., S. 9) und somit zu sozialem Kapital werden (vgl. ebd., S. 227). Zu diesem ist auch die gezielte oder zunächst absichtslose Beziehungspflege im beruflichen Zusammenhang zu zählen, deren entstehende Beziehungen dann als Bestandteile der institutionellen Netzwerke wirken können oder als Ausbau eines persönlichen Netzwerkes um „eigene partikulare Interessen“ (ebd., S. 90) zu verfolgen. Insbesondere zu Beginn eines Berufslebens kann der Erweiterung des eigenen beruflichen Netzwerkes eine hohe Relevanz zugeschrieben werden (vgl. ebd., S. 89–90).

Die Relevanz persönlicher Kontakte von Studierenden zu pädagogisch Tätigen wird deutlich, wenn Studierende darauf hinweisen, dass sie über Begegnungen in Lehrveranstaltungen, in die Menschen aus Praxisinstitutionen integriert waren, auf mögliche Praktikumsstellen und „*potenzielle Arbeitgeber*innen für später*“ (Stu-D: 108) aufmerksam werden (vgl. Stu-A: 104; Stu-C: 108; Stu-D: 108, 166; Stu-F: 16–20). Aus solchen Kontakten entstehen für Studierende auch Praktikumsmöglichkeiten (vgl. Stu-L: 112). Weiterhin taucht der Hinweis in den Interviews auf, dass Studierende bereits über soziales Kapital verfügen, da sie neben dem Studium beruflich oder ehrenamtlich tätig sind und sich aus diesen Tätigkeiten Kontakte ergeben, um Praktikumsplätze oder Projektaufträge zu erhalten (vgl. Pra-I: 4, 42; Stu-I: 4; Stu-L: 2, 10; Stu-K: 144; Doz-A: 34). Dies gelingt teilweise auch, weil Studierenden Mitarbeitende von pädagogischen Institutionen bereits vor ihrem dortigen Praktikum bekannt sind (vgl. Stu-A: 8). Private Kontakte der Studierenden werden als hilfreich für die Suche nach Praktikumsmöglichkeiten beschrieben (vgl. Pra-C: 13; Stu-F: 36; Stu-H: 52; Doz-A: 86; Doz-B: 80). Kommiliton*innen stellen sich für Studierende ebenfalls als soziales Kapital heraus, wenn diese ihnen Kontakte zu Praktikumsinstitutionen vermitteln (vgl. Stu-D: 102; Stu-I: 98–100).

Auch Lehrende verweisen auf Ressourcen, die ihnen über Kontakte zu Studierenden offen stehen. So erhalten sie zum Teil vermittelt über Studierende neue Kontakte (vgl. Doz-D: 46). Darüber hinaus sehen universitäre Lehrende Kontakte zu Praktikums- und Projektstellen als potentielle Stärkung ihres eigenen Netzwerkes (vgl. Doz-A: 64). Einige Lehrende arbeiten jahrelang in verschiedenen Projektkontexte mit Praktikumsstellen zusammen (vgl. Doz-B: 46; Doz-D: 46) und sehen den „*direkte[n] Kontakt*“ (Doz-D: 2) zu diesen für sich persönlich als bedeutsam an (vgl. Doz-D: 66). Ihrer eigenen Rolle sprechen sie dabei auch eine „*Brückenfunktion*“ (Doz-D: 46) zu, im Sinne einer „*Vernetzungsfunktion*“

zwischen der*dem Ansprechpartner*in ähm der Institution und ähm der Universität und somit den Studierenden“ (Doz-D: 46), die für alle drei Akteur*innen-Gruppen Potentiale als soziales Kapital bieten kann. Dazu agieren einzelne universitäre Lehrende auch in regionalen und überregionalen Gremien „als universitäre (...) Vertreter*in“ (ebd.).

Soziales Kapital ergibt sich aus Praktika auch für Mitarbeitende der Praktikumsinstitutionen. Diese betonen, dass für ihr berufliches Handeln und institutionelle Strukturen Praktika hilfreich sind, da sie Innovationen ermöglichen (vgl. Pra-A: 39) und, dass sie darüber hinaus auch persönlich von der „Zusammenarbeit mit den Studierenden“ (Pra-A: 33) profitieren. Für Mitarbeitende der verschiedenen beruflichen Kontexte der Praktikumsinstitutionen werden Studierende als soziales Kapital für die eigene Institution beschrieben, wenn sie diese als mögliche zukünftige Kolleg*innen adressieren (vgl. Pra-B: 64; 78; Pra-F: 38; Pra-H: 12). Studierende äußern auch selbst, dass sie für sich eine zukünftige Tätigkeit in der aktuellen Praktikumsstelle erwägen (vgl. Stu-K: 260). In zeitlicher Nähe zum Praktikum können sich für Studierende und Praktikumsinstitutionen Ressourcen bieten, wenn Studierende im Anschluss an ein Praktikum in der ehemaligen Praktikumsinstitution als Aushilfs- oder Honorarkräfte tätig werden (vgl. Pra-B: 66; Pra-E: 68; Stu-B: 6, 108; Stu-D: 98; Stu-F: 30; Stu-J: 106; Stu-L: 44) oder eine Zusammenarbeit im Rahmen einer universitären Abschlussarbeit erwogen wird (vgl. Stu-D: 36).

Weiterhin ergeben sich während Praktika auch Beziehungen zu dortigen Mitarbeitenden, die als Kontakte aufgebaut und gepflegt werden können, und ebenfalls können sich Kontakte zu Netzwerkpartner*innen der Praktikumsinstitution für Studierende ergeben (vgl. Stu-A: 4, 94; Stu-C: 103). Darüber bauen sich Studierende ein eigenes berufliches Netzwerk auf (vgl. Stu-A: 108, 116; Stu-D: 4; Stu-F: 16) und daraus können sich weitere Praktikumsmöglichkeiten ergeben (vgl. Stu-A: 4). Dies wird von Studierenden als bedeutungsvoll beschrieben (vgl. Stu-D: 52) und mit dem möglichen Ziel verbunden „da arbeiten zu wollen, nach dem Studium. Und dann ist es tatsächlich auch nicht verkehrt im Kontakt zu bleiben“ (Stu-C: 172; vgl. Stu-L: 116). Auch für die Arbeit während Praktika und Projekten können Studierende teilweise bereits auf eigene Netzwerke zurückgreifen (vgl. Stu-G: 94).

Aus den Interviews wurden Aussagen zu Aspekten sozialen Kapitals zugeordnet für alle drei betrachteten Akteur*innen-Gruppen. Studierende thematisieren insbesondere Zugänge zu praktisch Tätigen und Praktikumsinstitutionen als relevant für sich sowie der Aufbau eines beruflichen Netzwerkes, um zukünftig für eigene berufliche Schritte Unterstützung zu haben. Lehrende charakterisieren sowohl Kontakte zu Studierenden als auch zu Praktikumsstellen und pädagogisch Tätigen als Potentiale für ihr eigenes berufliches Handeln. Private Vorteile durch Kontakte aus Praktika werden von Lehrenden nicht explizit beschrieben, aber der allgemeine Hinweis gegeben, dass diese auch das eigene berufliche Netzwerk erweitern würden. Praxisanleiter*innen vertreten in den Interviews auch überwiegend ihre berufliche Rolle und beschreiben Kontakte zu Studierenden als potentielle Ressourcen zu zukünftigen Fachkräften, die sie für eine Mitarbeit in der eigenen Institution gewinnen könnten. Studierende kennzeichnen Praktika als bedeutungsvoll, um ihr eigenes soziales Kapital zu erweitern und schreiben der Zusammenarbeit von Universität und Praxisinstitutionen für ihre eigene Netzwerkbildung eine hohe Bedeutung bei: „Netzwerken ist wichtig und ja wenn ich jetzt so zurück überlege ist mein Netzwerk hier auch irgendwo (...) daraus entstanden, dass die Uni (lacht) eben mit anderen Leuten zusammenarbeitet“ (Stu-D: 162).

Kontakte aus Praktika können insbesondere für Studierende durch den Aufbau von Beziehungen zu Institutionen und beruflich Tätigen in speziellen pädagogischen Handlungsfeldern dazu beitragen, dass Studierende ihr eigenes soziales Kapital ausbauen. Wolfgang Jütte weist darauf hin, dass das Bemühen um soziales Kapital für die Akteur*innen als eine „eher [...] allgemeine und diffuse Investition, um den beruflichen Grundstock zu erweitern“ (Jütte 2002, S. 90) gesehen werden kann. Mit entstehenden Beziehungen aus Praktika kann sich für Studierende ein fachliches soziales Kapital auf-

bauen. Auch für die übrigen Akteur*innen bietet die Zusammenarbeit aus Anlass von Praktika Gelegenheit Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Dies wird als nützlich für die jeweils eigene Berufstätigkeit beschrieben.

6.2.5 Identifikationen der Personen

Als personelle Aspekte von Zusammenarbeit, können auch Identifikationen mit weiteren Personen, Aufgaben, Institutionen oder Zusammenarbeit bedeutsam sein. Diese können in Veränderung begriffen sein und sich über- oder verlagern (vgl. Jütte 2002, S. 243). Im Folgenden werden Loyalitätsbekundungen und Abgrenzungen beschrieben, die Personen in Interviews im Kontext von Praktika äußern. Identifikation kann sich auch durch rhetorische Merkmale zeigen, wenn Zusammenarbeit beschrieben wird (vgl. ebd., S. 223).

In Interviews tauchen Identifikationen von **Studierenden** mit der Institution Universität auf. So äußern Studierende, dass ihnen der direkte Austausch mit Lehrenden und Kommiliton*innen im universitären Kontext wichtig ist. Dies verbinden sie mit ihrer „Rolle als Student*in“ (Stu-E: 100). Ein*e Studentin weist darauf hin, dass dies für sie*ihn „eine große Rolle [spielt, A.K.D.]. So zu wissen, okay, ich will nicht sagen, ich bin hier zuhause, aber ne, das ist meine Uni, da kehre ich immer wieder hin zurück“ (Stu-E: 100). Praktikant*innen erleben im Praktikumskontext, dass sie als Studierende der Universität mit dieser in Verbindung gebracht werden (vgl. Stu-K: 286).

In Praktika verlassen Studierende temporär die Universität. Studierende betonen, dass sie die Rolle der*des Praktikant*in nur zeitlich begrenzt einnehmen und sehen sich entsprechend nicht als Teil der Praktikumsinstitution (vgl. Stu-C: 45): „Weil das Praktikum acht Wochen, die sind irgendwann zu Ende, und ich muss da nicht nochmal hin. Wenn das nicht schön war oder nicht, ne, es ist abgeschlossen“ (Stu-E: 100). Studierende machen jedoch auch deutlich, dass sie sich mit der Praktikumsinstitution, deren Tätigkeiten sowie den Kolleg*innen im Praktikum verbunden fühlen. Rhetorisch wird die Identifikation von Studierenden mit der jeweiligen Praktikumsstelle und den dortigen Kolleg*innen deutlich, wenn diese von Tätigkeiten im Praktikum berichten und dazu das Pronomen „wir“ (Stu-A: 4; vgl. Stu-B: 6; Stu-H: 14; Stu-J: 24; Stu-K: 112) wählen. Auch Begeisterung von Studierenden für die Ausübung pädagogischer Tätigkeiten durch Kolleg*innen im Praktikum (vgl. Stu-C: 29–31), empfundene Bestätigung der eigenen Arbeit durch positive Fortschritte von Klient*innen (vgl. Stu-B: 18), wie Abgrenzung von Studierenden zu pädagogischen Argumentationen im Praktikumskontext (vgl. Stu-C: 43) macht deutlich, dass sich Studierende während Praktika mit ihrem wahrgenommenen Verhältnis zu institutionellen Mitarbeitenden, Zielsetzungen und der eigentlichen Praktikumsinstitution beschäftigen.

Darüber hinaus beschreiben Studierende Praktika auch als Gelegenheit sich mit der gesellschaftlichen Rolle als Pädagog*in auseinanderzusetzen und zu hinterfragen, inwiefern sie diese ausüben können und sich mit dieser selbst identifizieren können (vgl. Stu-C: 138).

Eine Identifikation mit den beruflich Tätigen, denen die Student*innen während ihres Praktikums begegnen, wird von Seiten der Praktikumsinstitutionen teilweise auch als didaktisches Mittel genutzt. So wird von einer Praktikumsinstitution als Wunsch beschrieben, dass die*den Mitarbeiter*in, die*der die **Praxisanleitung** übernimmt, als Vorbild für Praktikant*innen dienen solle (vgl. Pra-H: 33). Studierende thematisieren auch, dass sie in diesen Kolleg*innen „eine gewisse Vorbildfunktion“ (Stu-I: 152) sehen und begründen dies damit, dass sie*er „das so gut fand für mein Gefühl in dem Moment, wie sie*er an die Dinge herangeht, wie sie*er auch im Umgang mit den Klient*innen ist. [...] Und [...] sie*er war jemand, die*der die Sachen, die man da zum Teil auch gesehen hat, nicht so nah an sich herangelassen hat, sondern da wirklich ein gutes Nähe- und Distanz-Verhältnis hatte, würde ich sagen. Das war schon, was wo ich dachte, da kann ich mir auf jeden Fall noch mal etwas anschauen“ (Stu-I: 152).

Die Begleitung eines Praktikums wird von Praxisanleitenden als „*fester Bestandteil*“ (Pra-A: 87) ihrer Arbeit beschrieben. Praxisanleitende engagieren sich als Begleiter*innen von Praktika auch aus Erfahrungen ihrer eigenen Bildungsgeschichte heraus, in der sie eben solches Engagement erfahren haben und begründen ihr Engagement für Praktikant*innen mit der eigenen positiven Erfahrung während des Studiums (vgl. Pra-I: 18). Zum Teil führt dies dazu, dass Praxisanleiter*innen sowie weitere Mitarbeiter*innen Praktikant*innen als Teil ihrer pädagogischen Klientel betrachten und auch gezielt pädagogische Bemühungen auf diese ausrichten (vgl. Pra-A: 31; Stu-E: 22).

Auch **Lehrende** weisen darauf hin, dass sie sich damit beschäftigen ihre „*eigene Rolle erst einmal zu definieren und zu finden, also einerseits dieses soziale, wie verorte ich mich und wie/ welche Rolle will ich selbst einnehmen als jemand, der da die Praktika betreut*“ (Doz-A: 18). Lehrende verstehen sich als ein*e „*Vertreter*in der Universität*“ (Doz-D: 66) und thematisieren somit eine Identifikation mit dieser Institution.

Eine Identifikation in ihrer beruflichen Rolle mit der Institution, der sie als Mitarbeitende angehören, nehmen auch Praxisanleitende vor, wenn sie darauf hinweisen, dass Mitarbeitende in Praktika gegenüber Praktikant*innen auch „*die Einrichtung repräsentieren*“ (Pra-C: 48–49). Auch rhetorisch wird eine Identifikation von Praxisanleitenden mit ihrer jeweiligen Institution deutlich, der sie als Mitarbeitende angehören (vgl. Pra-D: 2), wenn sie beispielsweise durch die Aussage „*das ist uns wichtig*“ (Pra-D: 2) deutlich machen, dass sie sich als Mitarbeiter*innen als Teil der Institution begreifen.

Durch die Zusammenarbeit im Praktikum sowie durch die – in Praktika temporäre – Zugehörigkeit zu einer Institution kann für Akteur*innen das Gefühl einer Identifikation entstehen. Als Voraussetzung für eine solche Identifikation, wird die wechselseitige Kommunikation zwischen den Akteur*innen von Jütte benannt (vgl. 2002, S. 93). Identifikation kann fachlich begründet sein und sich über die Zielsetzungen und Normen der eigenen Arbeit zeigen. Identifikation kann aber auch personell begründet sein und als Orientierung für die eigene Person wirken. Die eigene Aktivität, um sich selbst zu vernetzen und dadurch Resonanz zu erfahren, ist auch für das individuelle Empfinden der Zugehörigkeit bedeutsam (vgl. allgemein Gieseke 1996, S. 708). Eine Zugehörigkeit zu Institutionen wird hier bei den beruflich Handelnden deutlich, wird aber auch für Studierende beschrieben. Diese äußern sowohl das Gefühl der Zugehörigkeit und Identifikation mit der Universität wie auch mit der Praktikumsinstitution.

6.2.6 Erfahrungshorizonte der Personen

Zusammenarbeit in Praktika wird auch davon beeinflusst, welche Erfahrungen die beteiligten Personen bereits gemacht haben und an welchen Beziehungen sie in der Vergangenheit bereits beteiligt waren. Erfahrungshorizonte einzelner Personen können aus privaten Kontexten erwachsen, Teil „der beruflichen Sozialisation“ (Jütte 2002, S. 161) sein oder während der Ausübung beruflicher Tätigkeiten entstehen (vgl. ebd.). Diese Erfahrungshorizonte können auch zu „**personifizierte[r] Kooperation**“ (ebd., S. 115, Herv. im O.) führen, wenn Kontakte an einzelne Personen geknüpft sind und nicht institutionell gebunden sind. Über personengebundene Kontaktwege können auch Informationen weitergetragen werden (vgl. ebd., S. 119–120).

Studierende haben teilweise bereits vor dem Beginn ihres Studiums fachlich einschlägige Erfahrungen gesammelt, indem sie „*vor dem Studium schon [...] zum Beispiel ein Praxisjahr gemacht ja oder ein Praktikum schon gemacht*“ (Doz-D: 38) haben (vgl. Stu-E: 16). Auch wird berichtet, dass Studierende „*während des Studiums arbeiten gehen, [...] in pädagogischen Handlungsfeldern auch arbeiten gehen*“ (Doz-D: 2; vgl. Stu-I: 4). Für Vertreter*innen von Praktikumsinstitutionen spielen Erfahrungen von Studierenden vor Beginn eines Praktikums ebenfalls eine Rolle. Sie achten auf das jeweilige „*[f]achliche*“ (Pra-F: 6) Wissen und darauf welche Erfahrungen Studierende bereits gemacht haben (vgl.

Pra-F: 6). Dies wird auch von Praxisanleiter*innen thematisiert, wenn sie betonen, dass einzelne Praktikant*innen abweichende Erfahrungen mitbringen, beispielsweise ein*e „*Student*in [...], die stand vorher schon im Leben*“ (Pra-I: 10).

Auffällig ist in Interviews, dass Studierende ihrem eigenen Alter für die Praktikumserfahrung eine große Bedeutung beimessen. So wird das eigene Alter als Erklärung erlebter Ablehnung durch Klient*innen angeführt (vgl. Stu-H: 10, 54). Auch Praxisanleitende betonen, dass eine Altersdifferenz zwischen Praktikant*innen und Mitarbeitenden für Klient*innen zu einer abweichenden Betrachtung der*des Person der*des Praktikant*in führen kann (vgl. Pra-B: 118). Aber auch ähnliche Alter von Praktikant*innen und Klient*innen werden als Besonderheit und Schwierigkeit im Erleben der Praktika von Studierenden gewertet (vgl. Stu-A: 4; Stu-G: 6).

Praktika bieten für Studierende während ihres Studiums eigenständige Horizonte an Erfahrungen. Situationen und Erlebnisse aus Praktika können von Studierenden mit fachlichen Inhalten während des Studienprozesses verknüpft werden (vgl. Stu-L: 86). Praktika bieten Gelegenheiten für Studierende sich von normativen, institutionellen oder feldspezifischen Besonderheiten abzugrenzen (vgl. Doz-D: 42). Auch Lehrende weisen auf die Bedeutung von Praktika und Begegnungen mit Handlungsfeldern im universitären Kontext hin für die „*Vorstellung*“ (Doz-B: 80) von Studierenden „*was sie, wo sie später arbeiten wollen. Und die dann aber durch den Studiengang noch mal ganz neue Felder entdecken und sich aber darauf auch einlassen*“ (ebd.). Praktika bieten Studierenden Gelegenheiten berufliche Strukturen zu erleben, beispielsweise „*in einem Hierarchieverhältnis vielleicht auch zu arbeiten, ne, also auch Aufträge von jemandem zu bekommen. Jemandem Rechenschaft ablegen zu müssen. Mich in irgendeiner Art und Weise auch in ein Team einzubringen*“ (Pra-D: 38) und auch Erfahrungswissen zu erlangen (vgl. Stu-F: 28).

Für Praktika spielen auch Erfahrungshorizonte von **Praxisanleitenden** eine Rolle. Dies wird deutlich, wenn Praxisanleitende von ehemaligen, auch negativen Erfahrungen mit Praktikant*innen berichten (vgl. Pra-B: 96; Pra-E: 74–76; Pra-F: 6) und davon, dass sie versuchen aus vergangenen Praktikumsbegleitungen für sich zu lernen (vgl. Pra-B: 132). Besondere Fälle stellen zudem für Praxisanleiter*innen Praktikant*innen dar, die zuvor Klient*innen der Praktikumsinstitutionen waren (vgl. Pra-I: 4, 10, 42). Weiterhin kommen auch private Erfahrungen der Praxisanleitungen zum Tragen, die die jeweiligen Praxisanleiter*innen in ihrer Biographie bereits mit Praktika in der eigenen Rolle „*als Praktikant*in*“ (Pra-C: 9) gemacht haben. Darüber entsteht teilweise eine erhöhte Motivation sich für die Rolle als Praxisanleitung zu engagieren (vgl. Pra-I: 18).

Auch **Lehrende** weisen auf die Bedeutsamkeit ihrer eigenen Erfahrungswerte mit der Begleitung von Praktika und Projekten hin für die Zusammenarbeit mit Studierenden und Praxispartner*innen (vgl. Doz-D: 48). Dies wird auch von Studierenden thematisiert und wird von diesen positiv gewertet (vgl. Stu-D: 146).

Erfahrungshorizonte mit praktikumsbezogener Zusammenarbeit werden für Praxisanleitende und Lehrende beschrieben. Studierende wiederum knüpfen an Erfahrungen und Vorannahmen zu Praktika aus ehemaligen eigenen Erfahrungen an. Interessant scheint es hier zu sein, wenn Studierende vor Beginn eines Praktikums bereits mit einer Institution oder mit Fachkräften in Verbindung stehen. Dies gilt auch dann, wenn sie in der Vergangenheit selbst Klient*innen der Institution waren. Jütte beschreibt dies als biographischen Anlass einer Kontakt-Vergangenheit, die sich dann über Kooperation auf den beruflichen Bereich auswirkt (vgl. 2002, S. 138). Erfahrungshorizonte der Akteur*innen sind an einzelne Personen gebunden. Das Praktikum selbst und die Betreuungsleistung der beruflich Handelnden wird ebenfalls als Erfahrung von den Akteur*innen gedeutet, die mit den einbezogenen Personen verknüpft ist (vgl. ebd., S. 115). Erfahrungen aus einem Praktikum sowie auch Erfahrungen mit der Begleitung eines Praktikums lassen sich entsprechend nicht ohne Einschränkungen an andere Personen vermitteln. Jütte spricht in diesem Zuge davon, dass Individuen in kooperativen Beziehungen und Kontexten nicht unproblematisch ersetzbar sind (vgl. ebd., S. 115).

6.3 Von „*ich habe geguckt, was die machen*“ bis zu „*das eigene Denken in Schichten aufzuspalten*“ – zur bedingenden Dimension der Aufgabenbezüge

Zusammenarbeit wird auch in Praktika durch Aufgaben geprägt. Je nach Handlungskontext ergeben sich spezielle Anforderungen und Bedarfe institutioneller oder individueller Zusammenarbeit (vgl. Jütte 2002, S. 323). Entsprechend variieren auch Aufgaben, kooperative Bedarfe sowie Gestaltungen von Beziehungen (vgl. ebd., S. 317, 323). Zusammenarbeit wird von Handelnden in den verschiedenen Kontexten gestaltet unter Berücksichtigung von internen und externen Strukturen. Dies ist mit der Möglichkeit verbunden diese Strukturen auch durch eigenes Handeln verändern zu können (vgl. ebd., S. 315). Während der Erledigung von Aufgaben, die in kooperative Beziehungen eingebunden sind, kann es dazu kommen, dass sich individuelle, institutionelle und kooperative Interessen überlagern (vgl. ebd., S. 322).

Für Praktikant*innen stellt ein Praktikum einerseits die Aufgabe sich im institutionellen Kontext in Arbeitsbedingungen und –aufgaben einzufinden und sich dazu selbstständig zu orientieren. Dies wird deutlich anhand einer Aussage einer*inem studentischen Interviewpartner*in: *„Wichtig war hauptsächlich für mich als Praktikant*in, dass ich Dinge tun durfte (...) und Dinge, die auch eine Auswirkungen haben und nicht nur Kaffee kochen oder Akten abheften. Und die Personen, die für mich wichtig waren, waren ähm (...) hauptsächlich aber die Menschen, die da gearbeitet haben, die pädagogischen Fachkräfte. Einfach weil ich mit denen sehr viel Zeit verbracht habe. Ich habe da im Büro gesessen, ich habe geguckt, was die machen. Ich habe die mit Fragen gelöchert“* (Stu-C: 130).

Andererseits ergibt sich für Studierende während eines Praktikums auch die Aufgabe die Erfahrungen im Praktikum mit eigenen beruflichen Zielen sowie mit Inhalten des Studiums zu verbinden. Studierende begegnen im universitären und praktischen Kontext unterschiedlichen Anforderungen zum Praktikum, die an sie gestellt werden. Dazu gehört die Bearbeitung von Aufgabenstellungen oder Bewältigung von Situationen während eines Praktikums, ebenso wie die anschließende Verschriftlichung und Reflexion der eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse während eines Praktikums in Lehrveranstaltungen und die Erstellung eines Berichtes als Prüfungsleistung. Dies veranschaulicht die Aussage einer*eines Student*in, die*der die Vermischung der an sie*ihn gerichteten Anforderungen beider Akteur*innen beschreibt: *„Zum einen der Zwang das eigene Denken in Schichten aufzuspalten. In: Was ist eigentlich passiert? Was ist die Theorie dahinter? Was sind meine Begriffe, die ich klären muss? Und dann am Ende nochmal, was bedeutet das für mich? Und das sind so verschiedene Ebenen, die für mich vorher sehr verschränkt waren. Und die schriftlich auseinander zu sortieren hat dazu geführt, dass ich das im Kopf auch besser auseinander sortieren kann. Und das mache ich jetzt an vielen Stellen. Also ich lerne meine Rollen zu differenzieren und an einzelnen Situationen tatsächlich zu sagen, was macht das denn für mich als spätere*r Pädagog*in? Was macht das denn für mich als Student*in in dem Moment? Was macht das für mich als Mensch [...]? Das fand ich sehr, sehr nützlich. Die andere Sache war natürlich die Auseinandersetzung damit, was ist überhaupt pädagogisches Handeln? Ähm wie kann man das auf verschiedene Arten sehen? [...] Die Reflexion darüber, was macht das im Studienkontext aus und nochmal einen schärferen Blick dafür zu kriegen, dass alles das, was wir im Studium machen ja in einen Rahmen eingebunden ist, in einen veranstalteten Lernprozess eingebunden ist, der ein bestimmtes Ziel hat. Das war auch sehr spannend und sehr wichtig, glaube ich. Das habe ich auch mitgenommen, zu gucken an welcher Stelle steht denn die Veranstaltung? Und wo will die denn hin und was kommt danach? Und was kommt davor?“* (Stu-C: 154).

Anhand dieser beiden Zitate wird die Bedeutsamkeit der beiden Rollen Student*in und Praktikant*in deutlich. Beide Rollen sind mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen für die Person während eines Studiums verbunden, die als ergänzende Herausforderung von der jeweiligen studierenden Person auch auseinandergelöst werden müssen und gegebenenfalls auch an andere Akteur*innen kommuniziert werden müssen, um sich widersprechenden Anforderungen begegnen zu können. Auch für die

universitären Lehrenden und die Praxisanleitenden sind mit Praktika Aufgaben verbunden, die in den jeweiligen beruflichen Kontext eingebunden bewältigt werden.

In diesem Kapitel werden die Aspekte von Aufgabenbezogenen Aspekten der Zusammenarbeit in Praktika vorgestellt. Die Ergebnisse folgen dabei teilweise der Darstellung anhand von vier Formen der Zusammenarbeit, die Wolfgang Jütte anhand ihrer Begründungen voneinander unterscheidet und als didaktische, strategische, personenbezogene und aufgabenbezogene Zusammenarbeit versteht (vgl. Jütte 2002, S. 64–66). Ein „**didaktisches Kooperationsverständnis**“ (ebd., S. 64, Herv. im O.) wird im Folgenden als Gestaltung von Praktikumsprozessen im Sinne einer didaktischen Zusammenarbeit vorgestellt. Die strategische Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Personen umfasst die Organisationsaspekte eines Praktikums und wird von Jütte einem „**strategische[n] Kooperationsverständnis**“ (ebd., Herv. im O.) zugeordnet. Personenabhängige Aspekte der Zusammenarbeit werden als Reflexion eingeführt und als „**personenbezogene Form der Zusammenarbeit**“ (ebd., S. 66, Herv. im O.) bezeichnet. Aspekte der Zusammenarbeit, die an konkrete Aufgaben und Tätigkeiten gebunden sind geben dem Praktikum Struktur und umfassen ein „**aufgabenbezogene[s] Kooperationsverständnis**“ (ebd., S. 64, Herv. im O.). Der Abstraktionsgrad folgt dabei in den folgenden Teilkapiteln einem aufsteigenden Muster.

Zunächst stellt das Kapitel zu arbeitsinhaltlichen Aufgaben in Praktika die Inhaltsbezüge von Aufgaben dar, die Studierende in Praktika absolvieren. Anschließend folgt die Darstellung individueller Tätigkeiten in Praktika aufgeschlüsselt nach den drei betrachteten Akteur*innen-Gruppen, wobei diese jeweils für die vier Aspekte von Gestaltung, Reflexion, Organisation und Struktur dargestellt werden. Begründungen für Aufgaben der jeweiligen Akteur*innen von Praktika werden anschließend als Handlungsbedarf in Praktika thematisiert. Dies erfolgt anhand des gestaltenden Aspekts der didaktischen Zusammenarbeit, des reflexiven Aspekts der personenbezogenen Zusammenarbeit, des organisationalen Aspekts der strategischen Zusammenarbeit und des strukturierenden Aspekts der aufgabenbezogenen Zusammenarbeit. Diese vier Aspekte werden dann noch mit den Aufgabenstellungen verbunden, die durch institutionelle Logiken und deren Arbeitsfelder an die Akteur*innen gestellt sind. Auch hier tauchen die vier zuvor eingeführten Aspekte der Gestaltung, Reflexion, Organisation und Struktur erneut auf. Diese werden hier jedoch anhand der jeweiligen feldspezifischen Aufgaben der einzelnen Akteur*innen an institutionelle Begründungen geknüpft. Darüber werden Aufgabenstellungen auf Grundlage ihrer jeweiligen institutionellen Begründung vorgestellt. Das letzte Teilkapitel zur Beeinflussung pädagogischer Praktika durch Zielgruppenorientierung greift die disziplinäre und professionelle Herausforderung auf, welche durch den Bezug pädagogischen Handelns auf Klient*innen oder Zielgruppen entsteht.

6.3.1 Arbeitsinhaltliche Aufgaben in Praktika

Inhaltlich können Aufgaben bezogen auf Praktika für die Akteur*innen in zweierlei Hinsicht voneinander unterschieden werden (vgl. Jütte 2002, S. 284–285). Einerseits ist Zusammenarbeit durch „präskriptive Interaktionen“ (ebd., S. 285) bestimmt, die sich aus gesetzlichen oder formalen Vorgaben und institutionell gesetzten Zielen ergeben. Andererseits kann Zusammenarbeit auch durch Initiativen von Institutionen und Personen entstehen, ohne dass diese formal vorgegeben sind (vgl. ebd.). Je nach Position in einer Institution ergeben sich auch für Praktika differente arbeitsinhaltliche Aufgaben zwischen strategischem, „operative[m] Management“ (ebd., S. 130) und „Routinehandeln“ (ebd.). Auch Informationsgehalte und –zugänge sind bedeutsam für Zusammenarbeit und können auch wesentlich sein für ein Interesse an einer Zusammenarbeit, um über diese an Informationen zu kommen (vgl. ebd., S. 93–94).

In diesem Kapitel werden – angesichts der großen Bandbreite pädagogischer Felder, die in Interviews thematisiert wurden – weniger die eigentlichen Zwecke und Themen von Aufgaben während eines

Praktikums thematisiert, als die jeweilige Handlungen, denen eine Funktion für pädagogisches Handeln – ausgerichtet auf vielfältige pädagogische Zielsetzungen – dabei zukommen. In diesem Kapitel werden entsprechend dessen die Inhalte von Aufgaben anhand von tätigkeitsbezogenen pädagogischen Aufgabenstellungen thematisiert, denen Studierende in Praktika beispielhaft begegnen können. Hier kann nicht von einer vollständigen Erfassung über die geführten Interviews ausgegangen werden, da die interviewten Studierenden sowie Praxisanleiter*innen und Lehrende nur Ausschnitte der verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder mit ihren Schilderungen abdecken. Die Darstellung der mit Aufgaben verbundenen inhaltlichen Aufgaben jedoch soll helfen einen Eindruck dessen zu vermitteln, welche vielfältigen pädagogischen Handlungen Studierende in Praktika begegnen.

In den analysierten Interviews taucht die **Involvierung von Praktikant*innen in die Alltagsstrukturen von Klient*innen** auf (vgl. Pra-B: 52; Pra-C: 6–7, 29; Pra-H: 20; Stu-B: 6; Stu-E: 20, 80; Stu-H: 96; Stu-K: 68) und die Einbindung in alltäglich anfallende Aufgaben (vgl. Stu-A: 56; Stu-I: 136, 142). Dies umfasst auch, dass „*hauswirtschaftliche Aufgaben*“ (Stu-F: 56) anfallen und diese auch von Praktikant*innen erledigt werden (vgl. Pra-C: 28–29; Pra-E: 20; Pra-H: 20; Stu-D: 68; Stu-E: 82; Doz-B: 30). Dazu wird jedoch von Praxisanleitenden darauf hingewiesen, dass Praktikant*innen „*die gleichen Aufgaben*“ (Pra-H: 20) haben, die übrige Mitarbeitende auch haben beziehungsweise, dass Praktikant*innen für hauswirtschaftliche Aufgaben „*zwar dann mit eingeteilt*“ (Pra-E: 52) werden, diese jedoch nicht alleinig an die Praktikant*innen abgegeben werden. Ein*e Praxisanleitende*r beschreibt dies, wenn sie*er ausdrückt: „*in dem ganzen Tag laufen eben die Praktikant*innen so mit*“ (Pra-C: 6). Dazu gehört dann auch die Begleitung, Beobachtung und Unterstützung des jeweiligen institutionellen Arbeitsalltags (vgl. Doz-B: 30).

Weiterhin wird als weitere pädagogisch angebundene Tätigkeiten von Praktikant*innen die **Begegnung mit und Betreuung von Klient*innen in Einzel- oder Gruppenkonstellationen** angesprochen (vgl. Pra-C: 6; Pra-E: 20; Pra-I: 22; Stu-A: 56; Stu-B: 6; Stu-C: 53; Stu-D: 68, 94, 100; Stu-E: 20, 48; Doz-F: 62). Praktikant*innen werden in Gespräche mit Klient*innen involviert (vgl. Pra-B: 16, 100; Pra-C: 6; Pra-I: 22; Stu-A: 4; Stu-D: 68, 94) und ihnen steht teilweise auch die Möglichkeit offen selbstständig Gespräche mit Klient*innen zu führen (vgl. Pra-C: 6, 76–77; Pra-H: 41; Stu-A: 54; Stu-C: 53; Stu-H: 96). Lehrende konstatieren zur Frage des eigenständigen Agierens einer*eines Student*in als Praktikant*in, dass diese*r „*schon stärker auch als Tätige*r eingebunden*“ (Doz-B: 30) sein kann und dadurch bereits „*viel stärker schon in die pädagogischen Handlungsformen dort vor Ort involviert*“ (ebd.) ist.

Die **Teilnahme an Arbeitsprozessen der beruflich Tätigen** ist ebenfalls ein Bestandteil von Praktika. Dazu gehört es, dass Praktikant*innen an „*Sitzungen teilnehmen*“ (Doz-B: 30) und an weiteren Arbeitsverläufen beteiligt werden (vgl. Pra-B: 52; Stu-F: 10; Stu-J: 106).

Das **Antizipieren und das Festlegen pädagogischer Bedarfe** kann ebenfalls von Studierenden während eines Praktikums übernommen werden oder als Gegenstand der Beobachtung pädagogischen Handelns aufscheinen (vgl. Pra-B: 2; Doz-D: 54; Stu-C: 43). Eine evaluative Betrachtung pädagogischer Tätigkeiten wird weiterhin beschrieben (vgl. Stu-D: 122; Stu-E: 16, 82; Doz-B: 30; Doz-D: 54). Auch als Gegenstand eines projektförmigen Praktikums wird die Beschäftigung mit Bedarf und Evaluation in Interviews thematisiert (vgl. Stu-G: 32).

Die **Erarbeitung pädagogischer Themen sowie deren konkretisierende Ausgestaltung** in pädagogischen Angeboten wird erwähnt (vgl. Pra-E: 20, 58; Pra-D: 6; Pra-G: 120; Stu-D: 12, 16–18; Stu-E: 68). Dazu können auch „*Rechercheaufgaben*“ (Pra-E: 20) gehören (vgl. Stu-E: 82) wie auch die Auswahl von Methoden (vgl. Stu-G: 32). Die Entwicklung oder Konzeption neuer pädagogischer Angebote, Strategien oder Materialien wird ebenfalls als pädagogische Tätigkeit in Praktika beschrieben (vgl. Pra-A: 23, 69; 121; Pra-C: 85; Pra-E: 20, 58; Pra-G: 48; Doz-B: 30, 34; Doz-C: 30; Doz-D: 54; Stu-D: 28, 122, 132; Stu-E: 82; Stu-F: 16; Stu-G: 30; Stu-J: 78; Stu-K: 118). Lehre auf Grundlage didaktischer Erwägungen wird von Studierenden in Praktika teilweise auch eigenständig durchgeführt oder

begleitet (vgl. Stu-D: 4, 12, 68, 94; Stu-J: 24) oder auch eigene Arbeitsergebnisse im jeweiligen institutionellen Praktikumskontext präsentiert (vgl. Pra-D: 18, Stu-E: 68, 82). Auch wissenschaftliche Tätigkeiten wie die Planung und Durchführung einer eigenen Studie (vgl. Stu-C: 2; Stu-E: 82; Stu-K: 68; Doz-B: 34), die Erhebung von Daten (vgl. Pra-B: 40; Stu-E: 68, 70, 82; Stu-K: 102; Doz-D: 54) sowie die Aufbereitung und Auswertung von Daten (vgl. Pra-A: 69; Pra-D: 18; Stu-E: 68, 82; Stu-F: 78; Stu-G: 32; Stu-L: 104) wird in Interviews zum Thema gemacht. Die Planung und Durchführung eines Projekts ist Kern von Projektpraktika, taucht darüber hinaus aber auch als Aspekt in weiteren Praktika auf (vgl. Stu-G: 42; Doz-B: 48; Doz-D: 42). Studierende begegnen in Praktika auch der Bearbeitung von Marketingaspekten und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Pra-A: 139; Stu-A: 4, 44; Stu-F: 6; Stu-J: 106).

Die **Dokumentation pädagogischer Arbeit** (vgl. Pra-C: 6; Pra-H: 20; Stu-D: 76–78; Stu-E: 84; Doz-C: 30, 50) über „Vermerke“ (Pra-H: 43) „Berichte“ (Pra-H: 43), „Protokolle“ (Stu-I: 136), die Bearbeitung von „Datenakten“ (Pra-H: 45) oder „Formular[en]“ (Pra-E: 20) wird ebenfalls als Aspekt des pädagogischen Handelns thematisiert. Als weiterer Handlungsbereich in Praktika wird allgemein die Büroarbeit benannt, dazu wird auf „Kopierarbeiten, Ablagearbeiten, kleinere Recherchen“ (Pra-G: 24), „Papierkram“ (Stu-B: 72; vgl. Stu-C: 53) verwiesen. Studierende beispielsweise können „sich mal angucken, wie der Posteingang aussieht“ (Doz-B: 30). Des Weiteren werden auch schriftliche Korrespondenz oder Telefonate mit pädagogischen Klient*innen bearbeitet (vgl. Pra-E: 68; Stu-A: 38; 84). Dies beinhaltet, „dass Informationen auch ähm so aufbereitet werden, dass sie an die [...] pädagogische Klientel mit der man da in Kontakt tritt, dass sie ähm also dafür aufbereitet werden“ (Doz-C: 30). Auch die Organisation und Planung pädagogischer Prozesse wird benannt (vgl. Pra-B: 40; Pra-E: 20; Pra-G: 64; Stu-A: 4, 116; Stu-C: 53; Stu-D: 14; Stu-F: 2; 10; Stu-K: 68) sowie auf die Kalkulation von damit zusammenhängenden Kosten verwiesen (vgl. Pra-E: 20; Stu-F: 6, 10).

Arbeitsinhaltliche Aufgaben in studienintegrierten Praktika der betrachteten pädagogischen Studiengänge sind eng an die jeweiligen pädagogischen Tätigkeiten und die Begründung dieses pädagogischen Handelns gebunden. Diese kann bereits durch die Tätigkeit in einem speziellen Handlungsfeld vorherbestimmt sind, beispielsweise durch formale Vorgaben, festgelegte Abläufe oder eben auch auf Initiative der jeweiligen Akteur*innen entstehen. Sowohl Praxisanleitende, als auch Studierende und Lehrende weisen auf den Aspekt hin, dass Studierende die an sie gestellten Aufgaben während eines Praktikums beeinflussen können indem sie eigene Akzente setzen oder Vorschläge machen (vgl. Pra-I: 12; Stu-A: 10; Stu-D: 12; Stu-E: 82; Doz-F: 36). Dies kann sowohl operative als auch routinemäßige Aspekte pädagogischen Handelns umfassen. Über die jeweilige Einbindung in inhaltliche Arbeitsaufgaben können Studierende und Praxisanleitende auch steuern, welche Informationszugänge Praktikant*innen während eines Praktikums erhalten. Auch Wolfgang Jütte weist auf die Bedeutung von Informationszugängen für kooperatives Handeln hin (vgl. Jütte 2002, S. 94). In Praktika erleben Studierende differente Einbindung in arbeitsinhaltliche Aufgaben. Dies ist auch davon abhängig, wie die dortigen Mitarbeitenden und Vorgesetzten eine Einbindung von Praktikant*innen in die jeweiligen Aufgabenstellungen bewerten und welche Aufgaben durch das jeweilige Handlungsfeld entstehen.

6.3.2 Tätigkeitsvielfalt in Praktika

Das Feld, in dem eine Institution und damit deren Mitarbeitende tätig sind, bestimmt welche Tätigkeiten sich daraus ergeben. Dies beinhaltet auch Aspekte kooperativer Tätigkeiten, die auch je nach Handlungsfeld different konnotiert sind. Als eine solche Tätigkeit ist beispielsweise die Koordinierung von Zusammenarbeit zu nennen (vgl. Jütte 2002, S. 236–237), die für einzelne Felder als kennzeichnend für Tätigkeiten angeführt werden kann. Handelnde relationieren Tätigkeiten mit kooperativem Bezug mit anderen beruflichen Tätigkeiten und ihnen daraus entstehenden verfügbaren Ressourcen (vgl. ebd., S. 165–172).

Die Tätigkeiten, um Praktika zu ermöglichen und durchzuführen werden in Interviews vielfältig beschrieben und in diese Tätigkeiten sind mehrere Akteur*innen einbezogen oder die Tätigkeiten finden im wechselseitigen Bezug der Akteur*innen aufeinander statt. Hier werden Tätigkeiten beschrieben, die sich für personelle Akteur*innen von Praktikant*innen vor, während und nach einem Praktikum ergeben. Vor einem Praktikum wird die Zusammenarbeit der Akteur*innen initiiert, anschließend folgt die Durchführung eines Praktikums und im Anschluss an ein Praktikum wird es von den Akteur*innen reflektiert.

Initiierung von Praktika

Studienintegrierte Praktika werden bereits als Vorgabe der jeweiligen Studiengänge initiiert. Diese Vorgabe wird von den Lehrenden als universitäre Vorgaben an die Studierenden kommuniziert (vgl. Stu-D: 132; Stu-E: 24; Doz-F: 4). Zur Unterstützung der Orientierung und Durchführung stehen Studierenden „Anleitung seitens der Universität oder [...] Ansprechpartner*innen in der Universität“ (Stu-E: 18) zur Verfügung. Weiterhin können begleitende Seminare von universitären Lehrenden für Studierende angeboten werden (vgl. Stu-E: 18; Doz-C: 2, 4; Doz-F: 4). Lehrende müssen diese Lehrveranstaltungen didaktisch konzipieren, durchführen sowie damit verbundene Aufgaben für Studierende anleiten (vgl. Doz-D: 2; Stu-I: 72). In Veranstaltungen geben Lehrende „wissenschaftlichen Input“ (Stu-D: 148; vgl. Stu-C: 25; Doz-F: 8). Um Studierende hinsichtlich ihrer jeweiligen Entscheidung für eine Praktikumsstelle zu unterstützen (vgl. Stu-F: 16) verschaffen Lehrende Studierenden einen Einblick in verschiedene „pädagogische Berufe, pädagogische Handlungsfelder“ (Doz-F: 4). Dies gelingt auch indem sie Impulse setzen durch Einladung praktisch Tätiger, die ihre jeweiligen Arbeitsfelder vorstellen (vgl. Stu-C: 2, 25; Doz-F: 4) und indem sie auf konkrete Möglichkeiten für Praktika und Projekte hinweisen (vgl. Stu-D: 100, 108, 158).

Um mit Praxisstellen für eine Zusammenarbeit zusammenzufinden, müssen Studierende eine mögliche Praktikumsstelle für sich suchen, auswählen kontaktieren und mit dieser übereinkommen, dass ein Praktikum durchgeführt wird (vgl. Stu-C: 2, 33; Stu-D: 102; Pra-E: 6). Dazu werden von Studierenden Bewerbungen geschrieben und diese von Ansprechpartner*innen potentieller Praktikumsstellen durchgesehen und für eine Rückmeldung bearbeitet. Teilweise wird als Grundlage für das Treffen von Entscheidungen, welcher*welchem Studierenden ein Praktikumsplatz angeboten wird (vgl. Pra-A: 78–79; Pra-E: 6), auch die Führung von Vorstellungsgesprächen angesprochen (vgl. Stu-C: 33; Stu-D: 102).

Bevor ein Praktikum startet, sprechen Studierende mit universitären Lehrenden Aufgabenstellungen ab, die sie während ihres Praktikums bearbeiten sollen. Lehrende beraten Studierende zu ihrer jeweiligen Festlegung (vgl. Stu-C: 37). Dies kann beispielsweise die Festlegung einer Fragestellung sein, die von Studierenden durch Beobachtungen während des Praktikums beantwortet werden soll (vgl. Stu-C: 35; Stu-D: 106; Doz-F: 14). Als weitere Aufgabenstellung wird von Lehrenden auf die Notwendigkeit einer Dokumentation der jeweiligen Praktikumszeit hingewiesen (vgl. Stu-D: 104). Studierende erfragen, welche Unterlagen aus ihren Praktika sie für den Praktikumsbericht benötigen und welche Vorgaben und Formalia für die Erstellung des Berichts zu beachten sind (vgl. Stu-J: 58).

Praxisvertreter*innen informieren Studierende vor Beginn eines Praktikums darüber, wie und wann das jeweilige Praktikum beginnt und organisieren Voraussetzungen für die Integration der*des Praktikant*in in die jeweiligen Arbeitsabläufe (vgl. Stu-C: 55).

Durchführung von Praktika

Praxisanleitenden kommt zu Beginn eines Praktikums die Aufgabe zu, Praktikant*innen zu empfangen (vgl. Stu-C: 55) und Informationen dazu geben, wie sie sich einfinden können in den Arbeitsalltag

(vgl. ebd.). Dazu gehört es, dass sie Praktikant*innen über anstehende Aufgaben, Prozesse, institutionelle Strukturen und Klient*innen informieren (vgl. Stu-D: 70; Stu-H: 4) und eine Einarbeitung in Arbeitsanläufe und Tätigkeiten ermöglichen (vgl. Stu-A: 74; Stu-B: 36; Stu-C: 103; Stu-D: 18).

Aufgaben für Praktikant*innen werden von Praxisanleitenden nach der der jeweiligen Person zugeschriebenen Handlungsfähigkeit ausgewählt (vgl. Pra-A: 21; Pra-E: 6, 8, 24; Pra-G: 64; Stu-C: 55; Stu-D: 12, 66; Stu-K: 118) und danach, welche Aufgaben dazu beitragen Mitarbeitende zu entlasten (vgl. Pra-E: 20; Pra-I: 12; Stu-D: 98; Stu-E: 82; Stu-G: 12; Stu-H: 54–56; Stu-K: 68; Stu-L: 104; Doz-B: 30; Doz-F: 36, 98). Praxisanleitende erwägen auch in welchen Bereichen und bei welchen Klient*innen Praktikant*innen in Arbeitsprozesse eingebunden werden können (vgl. Pra-B: 18). Als Bestandteil von regulären Praktika wird das „*Mitlaufen, schauen, wie wird gearbeitet*“ (Pra-F: 4) beschrieben, indem Praktikant*innen an Gesprächen und pädagogischen Situationen und Handlungen teilnehmen (vgl. Stu-C: 57; Stu-D: 94; Stu-E: 48; Stu-I: 136). Praktikanten begleiten Kolleg*innen während deren alltäglicher Arbeit (vgl. Pra-B: 16; Pra-F: 60; Pra-G: 36; Stu-D: 70, 80–82; Stu-E: 22; Doz-B: 30). Dies wird von Praxisanleitenden arrangiert, sowie die Integration von Praktikant*innen in Kommunikation zwischen Mitarbeitenden (vgl. Pra-E: 92; Stu-E: 20) beispielsweise bei einer „*Teambesprechung*“ (Stu-J: 106). Auch werden Praktikant*innen von Praxisanleiter*innen in Netzwerkkontakte der Institution eingebunden (vgl. Stu-A: 116), indem sie an Gesprächen mit institutionellen Netzwerkpartner*innen partizipieren (vgl. Stu-D: 84) oder diese eigenverantwortlich durchführen (vgl. Stu-C: 53).

Aufgaben werden von Praxisanleiter*innen an Praktikant*innen kommuniziert (vgl. Pra-I: 24; Stu-A: 38; Stu-C: 55; Stu-D: 14). Praxisanleiter*innen erklären die Aufgabenerledigung und geben Anweisungen zum Vorgehen (vgl. Pra-E: 24; Stu-C: 57; Stu-E: 82). Praktikant*innen können in Gesprächen mit Praxisanleiter*innen Wünsche für eigene Aufgaben äußern (vgl. Pra-E: 30, 92; Stu-A: 10; Stu-C: 57; Stu-D: 12; Stu-H: 24; Stu-L: 66), die die Praxisanleiter*innen für die Aufgabenzuteilung berücksichtigen können (vgl. Pra-E: 30; Stu-A: 46). Darüber hinaus können Praktikant*innen zu erledigende Aufgaben selber wahrnehmen und eigeninitiativ tätig werden (vgl. Stu-B: 36; Stu-E: 82; Stu-L: 66). So beschreibt ein*e Student*in: „*es gab immer was zu tun. Und das habe ich gesehen*“ (Stu-E: 82). Praktikant*innen übernehmen täglich anfallende Aufgaben und erledigen Aufgaben eigenständig (vgl. Pra-B: 16; Pra-F: 60; Stu-D: 98; Stu-I: 136; Stu-K: 118; Doz-B: 30). Praktikant*innen können Rückfragen zu Aufgaben an Praxisanleiter*innen stellen und bei Unklarheiten bei weiteren Kolleg*innen nachfragen (vgl. Pra-E: 26; Pra-F: 60; Stu-C: 93)

Im Alltag werden Praktikant*innen während eines Praktikums angeleitet (vgl. Stu-A: 90). Praxisanleitende sind ansprechbar für Studierende (vgl. Pra-E: 50; Stu-E: 84) und begleiten dadurch auch die Aufgabenerfüllung der Praktikant*innen (vgl. Pra-E: 30). Dies impliziert, dass sie Tipps geben für den Arbeitsalltag (vgl. Pra-E: 92) und Praktikant*innen an professioneller Reflexion im Team beteiligen (vgl. Stu-D: 88, 92). Praxisanleiter*innen führen mit Praktikant*innen auch Gespräche und weisen auf mögliche Deutungen hin für die Interpretation von Situationen (vgl. Stu-B: 84) und Reflexionen von Fällen (vgl. Pra-C: 7).

Praxisanleiter*innen initiieren Reflexionen zu individuellen Stärken der Praktikant*innen (vgl. Pra-E: 82–84). Dies geschieht auch dadurch, dass Praxisanleiter*innen Praktikant*innen Rückmeldungen geben zu ihrer Aufgabenerledigung und dem pädagogischen Handeln der Praktikant*innen (vgl. Pra-E: 32, 109; Stu-A: 44; Stu-D: 132).

Studierende dokumentieren ihre Erfahrungen während ihrer Praktika über „*Protokolle*“ (Stu-C: 53) oder „*Tagebücher*“ (Stu-G: 22; vgl. Stu-D: 104; Stu-E: 26). Studierende sehen darin die Funktion, dass Dokumentation und Berichterstellung dazu beitragen, „*nochmal intensiver reflektiert*“ (Stu-D: 106) zu haben, „*wie das da abläuft in der Praktikumeinrichtung*“ (ebd.). Lehrende tauschen sich während und

nach Praktika mit Studierenden über deren Tätigkeiten im Praktikum aus (vgl. Doz-C: 32). Dies unterstützt Studierende darin sich mit ihren Erfahrungen während des Praktikums auseinanderzusetzen, auch auf Grundlage von Bezügen zu wissenschaftlichen Konzepten (vgl. Stu-C: 35–39; Doz-C: 30).

Im Falle von Projektpraktika vermitteln Lehrende während der Projektdurchführung Aspekte des Projektmanagements, um die Projekte „zu rahmen und zu unterstützen von außen“ (Doz-A: 54; vgl. Pra-A: 171; Doz-A: 16, 28, 54). Die Vereinbarung einer Zielsetzung von Projekten geschieht in Zusammenarbeit von Studierenden, Lehrenden und Praxiseinrichtungen (vgl. Doz-B: 30). Die Zielsetzung orientiert sich dabei an den Interessen der auftraggebenden Praxisstellen (vgl. Stu-E: 14, 58, 82, 90; Stu-G: 60). Während des Projektes finden regelmäßige Absprachen statt (vgl. Stu-F: 38), auch zu flexiblen Anpassungen an Projektfortschritte (vgl. Stu-D: 132). Studierende organisieren in Projektpraktika die Zusammenarbeit mit den Praktikumsinstitutionen eigenverantwortlich (vgl. Doz-A: 54; Stu-E: 84; Stu-F: 6) und stellen auch ihre Ergebnisse den beteiligten Praxisstellen vor (vgl. Stu-D: 136). Projektpraktika werden durch einen „regelmäßige[n] Austausch durchs Projektseminar“ (Stu-E: 84) zwischen Studierenden und Lehrenden unterstützt. Lehrende sind ansprechbar für Fragen der Studierenden während der Projektdurchführung (vgl. ebd.). Praxisanleiter*innen unterscheiden für die Anleitung von Praktika zwischen Praktika und Projektpraktika: *„Es gibt ja zwei Fälle. Der eine Fall ist, wir haben ein Thema oder eine Aufgabe und suchen gezielt aus, Praktikant*innen, Werksstudent*innen, die dieses Thema dann bearbeiten. Dann wissen wir ja, okay, das ist das Thema, das ist ungefähr der Arbeitsaufwand, in die Richtung soll das gehen. Das heißt, wir haben einen klaren Arbeitsauftrag, das ist das eine. Und das andere ist, die Praktikant*innen die zu uns kommen, die dann entsprechend ihr normales Praktikum machen, innerhalb ihres Studiums. Die einfach mal schauen wollen“* (Pra-F: 58).

Rückschau auf Praktika

Eine Rückschau auf Praktika der Studierenden wird unterstützt durch Lehrveranstaltungen, die Studierenden Gelegenheit geben über ihre Praktikumserfahrungen zu sprechen und mit weiteren Studierenden sowie Lehrenden in den Austausch zu kommen (vgl. Stu-D: 10, 101–102; vgl. Stu-I: 72; Stu-L: 54; Doz-A: 44; Doz-F: 8). Durch Veranstaltungen unterstützen Lehrende Studierende dabei ihre Erfahrungen benennen und beschreiben zu können (vgl. Doz-F: 14, 24). Dies geschieht indem Lehrende in Lehrveranstaltungen Methoden integrieren, die die Selbstreflexion der Studierenden unterstützen indem sie „Impulse geben“ (Doz-F: 24; vgl. Stu-D: 108; Doz-F: 26, 38–42). Darüber hinaus machen Lehrende Studierenden „Gesprächsangebote“ (Doz-A: 44) über Lehrveranstaltungen hinaus.

Studierende erstellen im Nachgang eines Praktikums oder Projektpraktikums einen Bericht (vgl. Stu-A: 106; Stu-C: 140; Stu-D: 112; Stu-E: 68), welcher von Studierenden mit der Anforderung verknüpft wird reflexiv wissenschaftliche Konzepte und Praktikumserfahrungen miteinander zu verbinden (vgl. Stu-L: 56). Studierende greifen dazu auf wissenschaftliche Literatur zurück, die sie recherchieren, erarbeiten und für ihre Berichterstellung nutzen (vgl. ebd.). Lehrende übernehmen dabei die Aufgabe, „den Modulabschluss dann eben [zu, A.K.D.] betreuen“ (Doz-C: 4). Dazu gehört, dass sie Studierende über Anforderungen an Praktikums- und Projektberichte informieren und diese während des Schreibprozesses unterstützen (vgl. Stu-D: 148; Doz-A: 34; Doz-F: 4). Sie beraten Studierende, wenn sie Fragen zur Erstellung des Praktikumsberichts beantworten (vgl. Doz-F: 10, 46) oder unterstützen Studierende auch, wenn sie in einer Lehrveranstaltung eine „Fragerunde oder Austauschrunde“ (Doz-F: 6) zur Berichterstellung initiieren. In Lehrveranstaltungen oder Einzelgesprächen können Lehrende Studierenden formale Hinweise, Tipps, „Denkanstöße“ (Doz-F: 10) und Lösungswege aufzeigen für die Erstellung des Praktikumsberichts (vgl. ebd.). Schließlich obliegt den Lehrenden die Durchsicht und Bewertung der Praktikumsberichte (vgl. Doz-A: 6, 54; Doz-C: 4).

Praxisanleitende reflektieren Verläufe von Praktika, die Praktikumsorganisation sowie die Aufgabenbegleitung der Studierenden ebenfalls im Nachhinein und ziehen mögliche Schlussfolgerungen für zukünftige Praktika generell oder deren Betreuung in der eigenen Institution.

In den Interviews wird eine Vielfalt von Tätigkeiten des kooperativen Handelns der Akteur*innen vor, während und nach Praktika beschrieben. Die von Wolfgang Jütte unterschiedenen „Grade der Zusammenarbeit“ (2002, S. 65) lassen sich auch für Praktika unterscheiden. So beruht die Bereitschaft Studierenden ein studienbedingt vorgeschriebenes Praktikum in der Organisation zu ermöglichen, auf formaler Zusammenarbeit zwischen einer praktisch tätigen Institution und einer Universität. Jütte führt als einen Intensitätsgrad von Zusammenarbeit die „Institutionelle Kooperation“ (ebd.) an. Diese wird formal durch den Abschluss eines Praktikumsvertrages zwischen den institutionellen Akteur*innen sowie der jeweiligen Studierenden vereinbart. Dies beinhaltet gegebenenfalls auch Vorgaben zu Aufgabenstellungen oder Rahmenbedingungen, die seitens der Universität für Praktika vorgegeben sind. Praktika führen nicht zu einer dauerhaften Kooperation zwischen den Institutionen, vielmehr wird sie „anlass-/ereignisbezogen“ (ebd.) beziehungsweise „projektbezogen“ (ebd.) für einzelne Praktika und Projekte vereinbart. Entsprechend handelt es sich hier um „Aufgabenbezogene Kooperation“ (ebd.) als „punktueller Kooperation“ (ebd.). Die Zusammenarbeit in Praktika beruht auf institutionell gesetzten Voraussetzungen, jedoch wird die Zusammenarbeit von einzelnen Studierenden initiiert und maßgeblich durchgeführt. Entsprechend handelt es sich bei Praktika um „Personelle Kooperation“ (ebd., S. 65), die „Kooperationsleistungen personenzentrierter Beziehungsgeflechte“ (ebd.) umfassen und durch „personenbezogene Absprachen“ (ebd.) realisiert werden.

Die aus den Interviews herausgearbeiteten Tätigkeiten der Akteur*innen ermöglichen das gemeinsame Tätigwerden über Praktika. Dies beruht auf Grundlagen der institutionellen Kooperation über das Vertrauen in die gegenseitige Durchführung der studienintegrierten Praktika unter Einhaltung der universitären Vorgaben und pragmatischer Erwägungen der praktikums anbietenden Institutionen. Genauso gehört die anlassbezogene Vereinbarung von Praktika für einzelne Studierende zu Tätigkeiten, die die Zusammenarbeit in Praktika erst möglich machen. Eine besondere Rolle für die Zusammenarbeit in Praktika kommt dabei Studierenden zu, die für die Realisierung eines studienintegrierten Praktikums Absprachen treffen sowohl mit universitären Lehrenden als auch mit Mitarbeitenden der jeweiligen Praktikumsinstitution und darüber auch „personelle Kooperation“ (ebd.) entstehen lassen. An dieser sind aktiv jedoch auch die beiden anderen Akteur*innen beteiligt, die in dieser personellen Kooperation jedoch hauptsächlich in ihren beruflichen Rollen als Lehrende oder Praxisanleitende agieren.

6.3.3 Handlungsbedarf in Praktika

Von „Handlungsbedarf“ (Jütte 2002, S. 322) kann gesprochen werden, wenn Zusammenarbeit mit „konkreten Handlungsanforderungen“ (ebd., S. 323) verbunden ist. Dies kann die Suche nach Kooperationspartner*innen umfassen, wobei diese zufällig oder absichtsvoll geschehen kann (vgl. ebd., S. 160). Dazu ist es auch nötig, dass beteiligte Akteur*innen einen möglichen Bedarf oder Zielsetzungen für Kooperation konstruieren, der auch mit antizipierten Nutzenerwartungen verbunden sein kann (vgl. ebd., S. 62, 81–82). Diese werden je nach Handlungsfeld differenzial begründet (vgl. ebd., S. 24), auch Anlässe oder Aufgabenstellungen können diese Begründung beeinflussen.

Hier werden Argumentationen für eine Zusammenarbeit in Praktika vorgestellt, die mit einer strategischen, didaktischen, aufgabenbezogenen oder personenbezogenen Begründung verbunden sind. Dies umfasst das jeweilige Verständnis der Zusammenarbeit und die Zuordnung von Handlungsbedarfen, die je nach Form der Zusammenarbeit entstehen. Die Ergebnisse aus den Interviews werden anhand der vier Begründungsvarianten der Zusammenarbeit – Gestaltung, Reflexion, Organisation und Strukturierung – vorgestellt. Dies schließt an die differenzierte Betrachtung von Zusammenarbeit an, wie sie von Wolfgang Jütte beschrieben ist. Zusammenarbeit kann eine didaktische Schwerpunktsetzung verfolgen und entsprechend „fachlich-konzeptionell“ (ebd., S. 64) gestaltet sein. Zusammenarbeit kann gleichzeitig „hochgradig personenabhängig“ (ebd., S. 66) sein und entsprechend auch re-

flexive Züge aufweisen. Institutionelle Vorgaben und Formalia sowie die Orientierung an institutionellen „**Grundinteressen**“ (ebd., S. 65, Herv. im O.) wiederum schafft Strukturierung für Zusammenarbeit. Weiterhin wird Zusammenarbeit durch den Gegenstand des gemeinsamen Tätigseins bestimmt und entsteht „situationsbezogen“ (ebd., S. 64) anhand einzelner Aufgaben. Praktika werden im Folgenden als hinsichtlich ihrer Gestaltung, Reflexion, Organisation und Strukturierung vorgestellt, welche Aspekte für den von Akteur*innen konstruierten Handlungsbedarf in und für Praktika enthalten.

Gestaltung als didaktische Zusammenarbeit

Praktika werden mit der Begründung initiiert, dass sie zusätzliche Lerngelegenheiten während des Studiums bieten, konzipiert als „*etwas Besonderes*“ (Doz-A: 66) für die Studierenden. Fachlich wird mit Praktika neben einer „*praxisorientierte[n] Zielsetzung*“ (Doz-B: 30) auch eine „*wissenschaftlich reflexive Zielsetzung*“ (Doz-B: 30; Doz-F: 18) angestrebt, um auch disziplinäre Orientierung zu möglichen Handlungsfeldern zu erlangen (vgl. Stu-A: 104; Stu-D: 156; Stu-E: 56; Stu-J: 26; Doz-F: 4, 124).

Dieses kooperative Verständnis von Praktika impliziert, dass die praktikums anbietenden Institutionen den Einsatz von Praktikant*innen sowie deren Einarbeitung didaktisch planen (vgl. Pra-F: 18; Doz-B: 30). Dazu sehen Praxisanleitende die Notwendigkeit gegeben die Intention des Praktikums im jeweiligen Studiengang zu kennen, um Praktikant*innen passend unterstützend zu können (vgl. Pra-C: 45). Die fachliche Spezifik von Aufgabenstellungen und Tätigkeiten während eines Praktikums wird von Praxisanleitenden als didaktisch bedeutsam betont (vgl. Pra-A: 35; Pra-I: 48; Stu-D: 80) sowie die Reflexion der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen im Praktikum (vgl. Pra-E: 60; Doz-A: 34). Dazu planen Praxisanleitende Praktika so, dass Praktikant*innen Erfahrungen mit beruflichen Strukturen und Abläufen machen können (vgl. Pra-E: 82, 174; Stu-D: 70, 80) und auch pädagogischen Situationen, Klient*innen und dem beruflichen Handeln von Pädagog*innen im Praktikumskontext begegnen (vgl. Pra-C: 111; Pra-H: 45; Stu-D: 80; Stu-L: 74). Bei der eigenständigen Ausführung pädagogischer Tätigkeiten durch Praktikant*innen machen diese die Erfahrung, dass institutionell vorgegebene Rahmenbedingungen beachtet werden müssen (vgl. Pra-E: 20; Pra-G: 28; Stu-A: 6; Stu-C: 53, 67; Stu-D: 98; Stu-H: 96; Stu-I: 150, 170) und sie dabei in Kontakt zu Mitarbeitenden und Kooperationspartner*innen treten (vgl. Pra-B: 104; Pra-E: 20, 36; Stu-A: 6, 14; Stu-J: 114). Didaktisch wird als wesentlich angeführt, dass Studierende auch erlernen sollen ihr Handeln pädagogisch begründen zu können (vgl. Stu-I: 66). Für Studierende kann es auch bedeutsam sein Unsicherheiten hinsichtlich der Bewältigung von Aufgaben zu überwinden (vgl. Stu-K: 92).

Praktika werden bereits mit didaktischen Begründungen versehen, indem Praktikant*innen von Praxisanleiter*innen betreut werden (vgl. Pra-I: 14), die sich auch auf die*den jeweilige*n „*Praktikant*in einlässt*“ (Pra-H: 31) und die eigene Person für die Entwicklungsförderung der*des Praktikant*in dabei „*auch zurückzunehmen*“ (Pra-I: 26) kann. Als didaktisches Ziel wird mit Praktika auch angestrebt, dass ein*e Student*in „*ihre*seine eigenen Kompetenzen kennen, ihre*seine eigenen Stärken kennen, ihre*seine eigenen Schwächen aber auch kennen und diese Schwächen ähm auch ja deutlich im Blick behalten*“ (Doz-D: 2) sollte. Dazu besprechen Praxisanleiter*innen Handlungen und kritische Situationen aus dem Praktikumssetting mit Praktikant*innen (vgl. Stu-C: 79; Stu-D: 86).

Studierende sollen auch erlernen ihre Erfahrungen strukturiert zu betrachten (vgl. Stu-C: 154; Stu-D: 110; Doz-C: 32) und begegnen dafür grundlegenden „*Methoden und Handwerkszeug*“ (Stu-F: 44) in der Universität. Dies ist an eine Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrende geknüpft (vgl. Doz-D: 2; Doz-F: 4, 102). Studierende bewältigen im universitären Kontext begleitende Aufgabenstellungen zu einem Praktikum, die ihnen von universitären Lehrenden mit didaktischen konzipierten Zielen gestellt werden (vgl. Stu-C: 150; Stu-I: 72; Doz-C: 4). Als didaktische Zielsetzung wird beispielsweise das Erleben einer Verbindung von theoretischen Inhalten aus dem Studium und

praktischen Erfahrungen während eines Praktikums benannt und dies mit der Berichterlegung nach einem Praktikum geknüpft: „*Wie gesagt, also ich habe schon auch am Anfang des Studiums schon manchmal das Gefühl gehabt, so ‚Warum brauche ich jetzt diese ganz Theorie, wenn ich doch nachher in der Praxis überhaupt nichts damit anfangen kann?‘ Und der Praktikumsbericht war für mich tatsächlich so, ähm das erste Mal, dass ich da so eine Verbindung gesehen habe, die ich dann auch später/ also in den anderen Praktika, wo ich dann immer mal wieder ähm gemerkt habe, dass auch ähm Sachen, die ich in der Uni gelernt habe irgendwie in der Praxis Anwendung finden*“ (Stu-L: 60). Studierende verbinden dies mit ihrem individuellen Wunsch die „*Verzahnung von Theorie und Praxis*“ (Doz-C: 24) für sich selbst zu reflektieren (vgl. Stu-C: 154; Stu-D: 104–106; 110; Doz-C: 24; Doz-F: 24). Dies wird auch dadurch unterstützt, dass sie im universitären Kontext anderen Studierenden begegnen, die ebenfalls mit dieser Aufgabenstellung befasst sind (vgl. Stu-D: 156; Doz-F: 130). Für die didaktische Konzeption und Umsetzung der Begleitung von Praktika und Projekten treffen universitäre Lehrende auch Absprachen untereinander und tauschen sich über ihre jeweilige Vorgehensweise miteinander aus (vgl. Doz-F: 102).

Reflexion als personenbezogene Zusammenarbeit

In Praktika steht auch das Erlernen von Zusammenarbeit für die Studierenden im Fokus (vgl. Doz-D: 18). Dies geschieht bereits während des Praktikums, wesentlich aber auch durch nachträgliches Zurückschauen auf die gemachten Erfahrungen, welches auch zum „*Kenntlichmachen von dem Entwicklungsprozess der*des Studierenden*“ (Doz-F: 14) dient. Insofern bedingen Praktika auch eine personenbezogene Zusammenarbeit, die zwar auf den Lern- und Entwicklungsprozess der*des jeweiligen Studierenden ausgerichtet ist, aber darüber hinaus auch wesentlich durch „*personenabhängig[e]*“ (Jütte 2002, S. 66) Aspekte der weiteren Akteur*innen geprägt sein können.

Studierende sind zunächst auf eine individuelle Entscheidungsfindung verwiesen, wenn sie eine Wahl für eine Praktikumsstelle treffen (vgl. Stu-C: 35). Diese kann von Lehrenden begleitet, von Kommiliton*innen und auch von weiteren sozialen Kontakten geprägt sein (vgl. Kapitel 6.2, S. 179).

Studierende müssen in einem Praktikum auftreten als Agierende in einem beruflichen Umfeld (vgl. Doz-D: 2; Stu-E: 82). Darüber ergeben sich für Studierende verschiedenste Anlässe für eine reflexive Betrachtung der Zusammenarbeit. Praxisanleiter*innen schätzen je nach Person der*des Praktikant*in ab, welche Aufgaben diese*r bewältigen kann und wählen danach Aufgaben für diese*n aus (vgl. Pra-E: 20; Stu-A: 80; Stu-C: 73; Stu-D: 20). Praxisanleiter*innen wünschen sich aber auch, dass sie mit Praktikant*innen fachliche Themen erörtern können und diese motiviert dazu sind sich in diese einzuarbeiten (vgl. Pra-D: 22–24, 28). Dies wird als personelles Interesse von Praxisanleitenden beschrieben, die sich durch die Begleitung von Praktikant*innen auch eigene fachliche Entwicklungen erhoffen.

Studierende haben in Praktika Gelegenheit das Handeln von beruflich Tätigen zu beobachten und deren Handeln entsprechend als Vorbild für sich einzuordnen (vgl. Stu-B: 14) oder auch sich davon abzugrenzen. Studierende erleben während ihrer Praktika auch Unsicherheiten im Umgang mit Klient*innen oder auch allgemein in ihrem eigenen pädagogischen Handeln (vgl. Stu-E: 20) und denken über ihre eigenen Handlungen kritisch nach (vgl. Stu-C: 63). Der Einbezug von Praktikant*innen in Reflexionen über pädagogisches Handeln im Kolleg*innenkreis des Praktikums bietet für Studierende Einblicke in beruflich verankerte Reflexionen. In diesen Kontexten haben Praktikant*innen teilweise auch Gelegenheit eigene Interpretationsvorschläge für mögliches Handeln zu leisten (vgl. Stu-I: 142). Die Einbindung reflexiver Elemente in ein Praktikum beschreibt ein*e Praxisanleiter*in als eine explizite Aufgabe: „*Was ich als Praxisanleiter*in für ähm Aufgaben habe, ist natürlich die stetige Reflexion. Ähm ich finde es ganz wichtig möglichst einmal die Woche, mindestens aber alle zwei Wochen ein ausführliches Reflexionsgespräch beziehungsweise Praxisanleiter*innengespräch zu führen*“ (Pra-C: 31).

Praxisanleiter*innen wünschen sich für die Zusammenarbeit mit Praktikant*innen, dass diese ihre individuellen Anliegen und Themen ansprechen (vgl. Pra-D: 20) und diese damit auch das Handeln der Praktikant*innen, aber auch ihr eigenes Handeln als Praxisanleitende, reflexiv bearbeitbar machen (vgl. Pra-E: 30—32; Stu-A: 98, Stu-D: 28, 34). Die Beeinflussung des Praktikumsverlaufs durch Studierende, die eigeninitiativ nach weiteren Einsatzmöglichkeiten fragen, wird von Praxisanleitenden weiterhin als Wunsch angesprochen und ebenfalls von Studierenden positiv hervorgehoben (vgl. Stu-A: 50, 78, 80, 88; Stu-C: 168; Stu-D: 68). Für Studierende stellt sich weiterhin während eines Praktikums die Anforderung mit Personen im Praktikumskontext in Beziehung zu treten und sich somit auch als Person in das soziale Umfeld der Praktikumsinstitution einzufinden (vgl. Stu-C: 103, 107).

Personenbezogene Zusammenarbeit entsteht in Praktika auch zwischen Studierenden und universitären Lehrenden, beispielsweise indem Lehrende ihre Begleitung von Praktika an individuellen Ressourcen einzelner Studierenden ausrichten (vgl. Doz-D: 40) und „*also wirklich ganz konkret mit der Person dann auch an ihrem Dilemma zum Beispiel [...] arbeiten*“ (ebd.). Dazu gehört auch, dass sich Lehrende mit ihrer Rolle als Betreuende von Praktika und Projekten beschäftigen: „*also vieles hatte damit zu tun auch die eigene Rolle erst einmal zu definieren und zu finden, also einerseits dieses soziale, wie verorte ich mich und wie/ welche Rolle will ich selbst einnehmen als jemand, der da die Praktika betreut*“ (Doz-A: 18).

Lehrende erarbeiten vor Beginn eines Praktikums gemeinsam mit Studierenden deren individuelle Fragestellung oder fachwissenschaftliche Perspektive, die sie als universitär gestellte Aufgaben während eines Praktikums verfolgen wollen (vgl. Doz-F: 4), so dass die Studierenden für sich klären können „*aus welcher theoretischen Perspektive ich denn auf das Praktikum gucken möchte*“ (Doz-F: 4) oder welche Aufgabe für ein Projekt gewählt wird. Lehrende unterstützen Studierende im Anschluss an ein Praktikum auch darin zu einer Bewertung ihrer Entwicklung und Entwicklungschancen während des Praktikums zu kommen (vgl. Stu-A: 106; Stu-C: 140; Doz-D: 44; 50; Doz-F: 46, 70). Dies gelingt beispielsweise durch fallanalytische Reflexionen mit Studierenden nach einem Praktikum zu „*in Erinnerung gebliebene[n] Praktikumssituation[en]*“ (Doz-C: 6). Weiterhin geben Lehrende Studierenden Gelegenheit für den Austausch mit ihnen zu Praktikumserfahrungen und bieten somit Reflexionspotentiale an, um individuelle Themen von Studierenden reflexiv zu bearbeiten (vgl. Stu-D: 132; Doz-F: 8). Die Nutzung dieser individuellen Reflexionsmöglichkeiten durch Gespräche mit Lehrenden zu Praktikumsverläufen und Erfahrungen ist jedoch von der Entscheidung der*des jeweiligen Studierenden abhängig, ein Gespräch zu suchen und die eigene Entwicklung dadurch zum Thema zu machen (vgl. Stu-E: 24). Lehrende unterstützen Studierende in Beratungsprozessen auch bei der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, die Studierenden in Praktika begegnen (vgl. Doz-F: 10). Aus Sicht von universitären Lehrenden ist es bedeutungsvoll, dass für Studierende die Möglichkeit besteht Erfahrungen handlungsentlastet zu theoretisieren (vgl. Stu-L: 40; Doz-C: 4).

Studierende sind für die Reflexion ihrer Handlungen während Praktika und Projekten auch auf die Zusammenarbeit und den Austausch mit Kommiliton*innen verwiesen, welche auch von den jeweils beteiligten Personen abhängig ist (vgl. Stu-G: 52).

Organisation als strategische Zusammenarbeit

Die institutionellen Grundinteressen für Praktika differieren (vgl. Kapitel 6.4.1, S. 223) und entsprechend auch die Perspektive, welche strategischen Erwägungen für die Zusammenarbeit in Praktika von Praktikumsinstitutionen, Universität und Studierenden angestellt werden. Entsprechend der jeweiligen Interessen der Akteur*innen an Praktika werden auch organisatorische Aspekte vereinbart und festgelegt.

Die Universität gibt für studienintegrierte Praktika Vorgaben vor, die beispielsweise den Stundenumfang und die Notwendigkeit eines Praktikumsvertrags vorsieht (vgl. Stu-C: 150). Dies ist formal geregelt und Aspekte dessen beispielsweise im Modulhandbuch des jeweiligen Studiengangs festgelegt

(vgl. Doz-A: 34). Universitäre Vorgaben werden in regelmäßigem Turnus angepasst, sofern Änderungsbedarfe festgestellt werden (vgl. Doz-B: 10). Die Bearbeitung der formalen und rechtlichen Anforderungen an Praktika wird in der Universität an eine zuständige Stelle delegiert, wohingegen die inhaltliche, fachliche und persönliche Begleitung der Studierenden auch in der Verantwortung der jeweiligen Lehrenden gesehen wird (vgl. Doz-A: 90; Doz-F: 102).

Studierenden wird eine „*Eigenverantwortung*“ (Doz-F: 76) zugeschrieben, sich um die Organisation ihres eigenen Praktikums zu kümmern (vgl. ebd.) und dabei auch die institutionellen Strukturen der Universität (vgl. ebd.) sowie bedingende Vorgaben zu beachten (vgl. Stu-E: 74). Institutionen offerieren teilweise gezielt Praktikumsmöglichkeiten und kommunizieren dies über universitäre Mitarbeitende an Studierenden (vgl. Pra-E: 58; Stu-A: 104). Die Entscheidung für eine Praktikumsstelle treffen jedoch die Studierenden (vgl. Stu-C: 2; Stu-D: 96; Stu-E: 16, 108; Doz-F: 14) und stellen Kontakte zu diesen her (vgl. Stu-C: 2). Praktika und Projektpraktika müssen sowohl an die gesamte Zeitstruktur des Studiums angepasst werden als auch an individuelle zeitliche Möglichkeiten der*des jeweiligen Student*in (vgl. Stu-C: 156; Stu-E: 20; vgl. Doz-A: 88; Doz-F: 86). Studierende und ihre jeweilige Praktikumsinstitution vereinbaren einen Zeitraum, in dem das Praktikum stattfinden soll (vgl. Stu-L: 72).

Universitäre Lehrende stehen auch in Austausch mit einzelnen Praktikums- oder Projektstellen und Gremien, in denen sie ebenfalls auf Vertreter*innen solcher Institutionen treffen können (vgl. Doz-D: 46). Das Interesse an Kontakten kann auch von möglichen Praktikumsinstitutionen ausgehen (vgl. Pra-F: 28) und dies wird auch mitbeeinflusst von den formalen Anforderungen an eine Praktikumsbetreuung, die seitens der Universität gesetzt werden (vgl. Pra-F: 16).

Lehrende können gemeinsam mit Praxisvertreter*innen Ideen für Projektpraktika entwickeln (vgl. Pra-A: 66–67). Dabei ist es ihre Aufgabe zu thematisieren, „*wie kann man die Anforderungen der Uni mit den Anforderungen der Praxispartner*innen harmonisieren und dieses Dreieck eben ganz gut ausfüllen zwischen den Studierenden, den Auftraggeber*innen und dann den Anforderungen, die man einerseits von der Uni auch noch immer mitbringt, also wie wissenschaftliche Kriterien*“ (Doz-A: 6).

Die Vereinbarung eines Praktikums wird seitens der Praktikumsinstitutionen mit einem je eigenen institutionellen Interesse oder damit zusammenhängender Erwägungen verbunden (vgl. Pra-E: 20; Pra-F: 12). Primär ist die jeweilige Institution zunächst ihrem originären institutionellen Zweck verpflichtet (vgl. Pra-A: 105, 143; Pra-G: 33–34; Stu-A: 50). Dies wird auch bei Kontaktaufnahmen von Studierenden für die Initiierung von Praktika oder Projektpraktika bedacht (vgl. Stu-F: 36). Intern müssen die Strukturen für die Ermöglichung des Praktikums geschaffen werden (vgl. Pra-A: 145; Pra-G: 28), dazu gehört es auch eine*n fachlich geeignete*n Praxisanleiter*in bereitzustellen für die Begleitung der*des Praktikant*in (vgl. Pra-E: 2; Stu-C: 160) und Aufgaben- und Einsatzgebiete für Praktikant*innen zu erwägen (vgl. Pra-C: 6; Pra-E: 24; Pra-H: 45). Insbesondere bei Projektpraktika handeln Studierende, Projektinstitutionen und Lehrende gemeinsam Rahmenbedingungen und Anforderungen für Projekte aus (vgl. Pra-A: 66–67, 151; Stu-C: 166, Stu-D: 146; Stu-F: 84).

Studierende lernen in Praktika auch institutionelle Prozesse kennen, müssen „*Anweisungen [...] befolgen*“ (Doz-F: 68) und dies ist „*ein wichtiger Lerneffekt dann für Studierende*“ (Doz-F: 68; vgl. Stu-H: 110). Dazu gehört es auch sich an Terminplanungen zu halten und Absprachen zu konkretisieren (vgl. Stu-F: 94; Stu-G: 38; Doz-D: 44).

Als Anforderung der Universität ist für Praktika eine bewertete Berichterstellung vorgesehen (vgl. Stu-E: 68). Hinweise zur Anfertigung dieser Berichte, werden von Lehrenden an Studierende kommuniziert (vgl. Stu-C: 150; Stu-D: 156; Doz-C: 18; vgl. Doz-F: 4, 14, 46, 76).

Strukturierung als aufgabenbezogene Zusammenarbeit

Für die Akteur*innen ergeben sich aus der Betrachtung von Zusammenarbeit auch konkrete Aufgabenstellungen durch ein Praktikum. Diese entsteht „*situationsbezogen*“ (Jütte 2002, S. 64) und wird je nach Ausgangslage und Fall wieder initiiert (vgl. ebd.).

Die universitär vorgesehenen Aufgaben differieren zwischen Praktikum und Projektpraktikum (vgl. Stu-E: 96; Stu-K: 100; Doz-F: 38). Universitäre Aufgaben sind für Studierende auch mit der Festlegung eigener fachlicher Perspektiven für Reflexionen verbunden (vgl. Stu-C: 37; Stu-E: 24; Stu-K: 50). Lehrende sind mit der Bewertung der Berichte befasst (vgl. Doz-A: 6) sowie mit der Begleitung der Studierenden während Praktika und Projekten (vgl. Pra-A: 51–55, 87).

Aufgaben ergeben sich aus Einblicken in den institutionellen Alltag und in pädagogisches Handeln (vgl. Stu-A: 68; Pra-C: 31). Die Anleiter*innen sind durch die Einbindung von Praktikant*innen in ihren Arbeitsalltag gezwungen ihre Arbeitstätigkeiten und deren Begründungen zu verbalisieren, was auch für sie zu einer Veränderung ihrer Arbeitsabläufe oder deren Betrachtung führen kann (vgl. Stu-H: 97; Pra-G: 64; Pra-I: 20).

Praxisanleiter*innen erwarten, dass Studierende in pädagogischer Arbeit mitwirken (Pra-H: 12; Stu-A: 98; Stu-D: 76), sich auch initiativ in fachliche Aspekte vertiefen (vgl. Pra-D: 28) und sich selbsttätig um Aufgaben bemühen (vgl. Stu-E: 82; Stu-H: 24). Studierende beschreiben, dass sie Aufgaben „visuell ausmachen“ (Stu-B: 36) konnten während ihres Praktikums (vgl. Stu-E: 82). Dies umfasst, dass Praktikant*innen eigene Fragen im Prozess der Aufgabe selbst klären (vgl. Stu-C: 93, 97; Stu-D: 50). Praxisanleiter*innen begleiten die Aufgabenerfüllung der Praktikant*innen und geben ihnen Rückmeldungen (vgl. Stu-A: 44; Stu-D: 28, 34, 50; Pra-E: 26).

In Projekten erfolgt die Absprache konkreter Zielsetzungen und nötiger Tätigkeiten über eine gemeinsame „Zielklärung“ (Stu-E: 68) sowie Projekt- und Zeitplanung von Studierenden, Projektpartner*innen und Lehrenden (vgl. Pra-A: 121; Pra-B: 46; Pra-D: 12; Stu-C: 166; Stu-F: 78; Stu-K: 74; Doz-D: 2). Die Erarbeitung eines Projektauftrags erfolgt dann in „große[r] Selbstständigkeit“ (Stu-E: 82; vgl. Stu-D: 146; Stu-F: 6) der Studierenden. Einige Projekte werden von mehreren Studierenden gemeinsam erarbeitet. Dann ergibt sich die Notwendigkeit die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Studierenden zu regeln (vgl. Stu-D: 122, 132; Stu-G: 42, 52). Auch Absprachen im laufenden Prozess mit der*dem Ansprechpartner*in der Praktikumsinstitution sind Bestandteil der Projektarbeit (vgl. Stu-E: 84).

Handlungsbedarfe für kooperative Zusammenarbeit in Praktika lassen sich zu vier Strukturierungen zusammenfassen, die als didaktische, strategische, aufgabenbezogene und personenbezogene Formen der Zusammenarbeit – im Anschluss an die Ausführungen von Wolfgang Jütte (vgl. 2002, S. 66–67) gekennzeichnet werden können. Die Notwendigkeit des kooperativen Handelns wird anhand dieser vier Zusammenarbeitsformen different begründet. Allerdings kann hier von einer Überlagerung dieser Formen der Zusammenarbeit in allen Praktika ausgegangen werden. Jedes Praktikum bedarf also Aspekten der Gestaltung, Reflexion, Organisation und Strukturierung der jeweiligen Zusammenarbeit. Entsprechend lassen sich diese als von den Akteur*innen konstruierte Handlungsbedarfe in und für Praktika beschreiben.

6.3.4 Arbeitsfelder und Aufgabenvielfalt in Praktika

Arbeitsfelder sind mit vielfältigen Aufgaben als kooperative Anforderungen verbunden (vgl. Jütte 2002, S. 164). Institutionen agieren in Aufgabenfeldern, sind aber auch bemüht weitere zu erschließen (vgl. ebd., S. 60). Dazu werden auch Aktivitäten anderer Institutionen beobachtet (vgl. ebd., S. 135), wobei auch Erwartungen an die Aufgabenerfüllung anderer Akteur*innen gerichtet sind (vgl. ebd., S. 74). Dies kann auch als Arbeitsteilung von den Akteur*innen wahrgenommen werden. Diese Erwartungen können entstehen, weil sie von Institutionen oder Personen als solche wahrgenommen werden. Zusammenarbeit kann positiv konnotiert oder pragmatisch wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 63–64). Auch Personen können institutionelle Aufgabenfelder beeinflussen und so zur Vielfalt beitragen. Das Engagement einzelner Personen oder institutioneller Mitarbeitenden kann eine Zusammenarbeit initiieren und gestalten.

In diesem Kapitel zu Arbeitsfeldern und der damit zusammenhängenden Aufgabenvielfalt in Praktika stehen die institutionellen Aufgaben im Fokus, die Akteur*innen in Praktika zukommen. Im Folgenden werden die Aussagen aus den Interviews systematisiert dargestellt, die sich mit der jeweils eigenen Wahrnehmung der Aufgaben und der Wahrnehmung und Zuschreibung von Aufgaben der übrigen Praktikumsakteur*innen beschäftigen. Hier steht nicht die personelle Zuschreibung von Aufgaben oder die aufgabenbezogene Orientierung an Tätigkeiten im Fokus, sondern die Setzung von Zuständigkeiten für Aufgaben in den verschiedenen institutionellen Kontexten. Die Systematisierung lehnt sich hier an die von Wolfgang Jütte erarbeiteten vier Formen der Zusammenarbeit an, die bereits in den beiden vorherigen Kapiteln zu Tätigkeitsvielfalt und Handlungsbedarfen zugrunde gelegt und erarbeitet wurden. Die Darstellung folgt der Gliederung, dass zunächst Gestaltung als Aufgabe vorgestellt wird. Anschließend folgen Ergebnisse zu den Formen der Zusammenarbeit Reflexion, Organisation und Strukturierung. Die vier Formen der Zusammenarbeit für die vielfältigen Aufgaben werden auch graphisch dargestellt (vgl. Abbildung 5, S. 214).

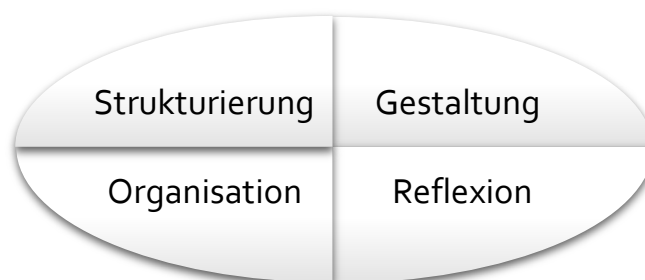


Abbildung 5: Anforderungen an Akteur*innen in Praktika (eigene Darstellung)

Gestaltung

Didaktische Aspekte der Zusammenarbeit werden als gestalterische Anforderungen an die drei Akteur*innen-Gruppen in Praktika beschrieben.

Lehrenden kommen für studienintegrierte Praktika mehrere didaktische Aufgaben zu. Lehrende sehen sich selbst als Unterstützer*innen für Praktika und Projektpraktika: „Das heißt also ich halte mich so gut wie möglich zurück (...) und springe dann ein, wenn ich gefragt werde oder wenn ich beobachte, dass da irgendetwas in eine Richtung laufen könnte, die nicht [...] zielführend ist“ (Doz-D: 42). Vor einem Praktikum wird es als Aufgabe der Lehrenden beschrieben mit Studierenden relevante „theoretische Hintergründe“ (Stu-C: 25) aufzuarbeiten, beispielsweise „pädagogische Handlungsformen, die dann zuerst mal theoretisch erschlossen werden“ (Doz-F: 4). Lehrende beschreiben auch, dass sie mit Studierenden vor Praktika zu erarbeitende Themen abstimmen, die Studierenden dabei unterstützen sollen „Wissenschaftlichkeit in die Arbeit reinzubringen“ (Doz-F: 106). Lehrende sehen es auch als ihre Aufgabe an, Studierende auf disziplinäre – also erziehungswissenschaftliche – Aufgabenbetrachtung von Erfahrungen in Praktika hinzuweisen (vgl. Doz-B: 32; Doz-F: 36) und entsprechende Fragestellungen mit Studierenden für deren Praktika vorzubereiten, die sie auf Grundlage von Beobachtungen beantworten können (vgl. Stu-C: 37). Dies wird darüber begründet, dass diesen damit die Möglichkeit eröffnet wird, sich mit Aufgaben und Situationen des Praktikums „theoretisch tiefer auseinandergesetzt“ (Stu-E: 104) zu haben und nicht lediglich unhinterfragt in Handlungen eingebunden zu werden. Dies wird mit der didaktischen Zielsetzung verbunden Praktikumerfahrungen reflexiv einzuordnen und mögliche Umgangsweisen mit „Problemstellung[en]“ (Doz-F: 110) zu erarbeiten (vgl. Doz-F: 14). Die Vorstellung dabei ist, dass Studierende „pädagogisch professioneller werden“ (Doz-F: 110) wollen. Dies wird von Lehrenden unterstützt, indem diese Studierenden „Denkanstöße geben und nicht Lösungen“ (Doz-F: 10), so dass Studierende sich Antworten zu ihren Fragen selbst erarbeiten können. Auch Grenzen von Verantwortung pädagogischen Handelns können zur Einordnung der Praktikumerfahrungen in Lehrveranstaltungen thematisiert werden (vgl. Stu-C: 184). Als didaktische Anforderungen be-

schreiben Lehrende, Studierenden über das Sprechen über Praktikumserfahrungen mit Kommiliton*innen zu ermöglichen eigene Erfahrungen zu hinterfragen, sich mit Aspekten dessen zu beschäftigen und auf Grundlage dessen eigene weitere Entscheidungen für mögliche berufliche Handlungsfelder zu treffen (vgl. Doz-F: 132). Hier wird jedoch von Lehrenden „*auch eine gewisse Eigeninitiative von den Studierenden*“ (Doz-F: 8) vorausgesetzt, dass diese die Gesprächsangebote entsprechend der jeweiligen individuellen Bedarfe auch nutzen (vgl. Doz-F: 130). Lehrende unterstützen in Lehrveranstaltungen auch die Begegnung von Studierenden mit Berufstätigen verschiedener pädagogischer Handlungsfelder, indem beispielsweise Praktiker*innen im Studienkontext aus ihrem jeweiligen „*Berufsleben [...] berichten*“ (Pra-I: 38; vgl. Stu-I: 186). Über den Austausch zwischen Studierenden wird von Lehrenden didaktisch ein Einblick in weitere pädagogische Handlungsfelder eröffnet, wenn Studierende sich gegenseitig von ihren Praktika berichten: „*dass man sieht (...) da kommen so viele Eindrücke aus so vielen verschiedenen Ecken und Feldern und mein Ziel oder meine Aufgabe ist es jetzt die zu nutzen und da quasi den Studierenden auch den Einblick, den bestmöglichen Einblick in das andere Feld zu ermöglichen*“ (Doz-F: 130). Lehrende schätzen auch ein, welche Praktika und Aufgabenstellungen in Praktika, Projekten und Abschlussarbeiten sich für welche Studienphase eignen und entsprechend didaktisch innerhalb der Studiengänge vorgesehen sind (vgl. Pra-A: 131).

Praxisanleiter*innen und weitere Vertreter*innen von Praktikumsinstitutionen bieten Zugänge zu ihren Institutionen und überlegen, welche Aufgabenbereiche sie „*als sehr gewinnbringend für [...] Praktikant*innen sehen*“ (Pra-E: 20; vgl. Pra-A: 33; Stu-A: 46). Für Praktika sehen Praxisanleitende ihre Aufgabe darin Praktikant*innen „*aus der Position der*des Begleitenden auf dem Stück Lebensweg*“ (Pra-E: 42) zu unterstützen und dazu „*den Bildungsaspekt mit in den Vordergrund zu stellen*“ (Pra-E: 42). Dabei wird von Praxisanleitenden erwogen Praktikant*innen auf mögliche spätere Arbeitsaufgaben und –kontexte vorzubereiten (vgl. Pra-E: 64; Pra-H: 12). Didaktische Erwägungen anhand der Vorgaben der Universitäten werden zudem in die Aufgabenplanung der Praktikant*innen einbezogen (vgl. Pra-F: 8; Doz-A: 6). Jedoch müssen Praxisanleitende dies stets anhand ihrer eigenen Aufgaben abwägen (vgl. Stu-D: 76).

Praktika bieten **Studierenden** Lerngelegenheiten indem sie die Möglichkeit bieten „*wertvolle Erfahrung[en]*“ (Stu-E: 70) zu sammeln (vgl. Stu-E: 14, 48). Praktika werden als Teil des Studiums beschrieben, welches mit den Lernzielen verbunden wird, etwas Neues zu entdecken und sich zu entwickeln (vgl. Doz-D: 18) und wissenschaftliche Konzepte mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen (vgl. Doz-F: 26). Studierende können Praktika mitgestalten, wobei ein*e Student*in betont, dass für sie*ihn relevant ist, „*dass du als Praktikant*in im Prinzip hauptsächlich deinem Lernprozess verpflichtet bist und nicht als Arbeitskraft für die Einrichtung*“ (Stu-C: 150). Entsprechend wird als Wunsch von Studierenden für Praktika formuliert, „*[d]ass ich nachher darauf zurück gucken kann und vielleicht auch eine Entwicklung sehe*“ (Stu-K: 152).

Organisation

Strategische Erwägungen von Institutionen und Studierenden für Praktika können als weiterer Bereich von Aufgaben beschrieben werden, die durch Organisation in Praktika erscheint. Studienintegrierte Praktika sind als solche bereits auf Zusammenarbeit zwischen Studierenden und einer Institution angewiesen, sowie an Zielsetzungen und Vorgaben der Universität gebunden. Diese lassen sich als Aufgaben den drei einzelnen Akteur*innen-Gruppen zuordnen.

Lehrende kommunizieren an Studierende, welche formalen Anforderungen in den jeweiligen Studiengängen für Praktika gelten. Dazu kann beispielsweise eine vorgeschriebene Stundenanzahl gezählt werden (vgl. Stu-L: 2) und auch Anforderungen, die als Prüfungsleistung von Lehrenden bewertet werden (vgl. Stu-L: 40; Pra-H: 61). Praxisanleitende sehen die Verantwortung für „*[d]ie Aufgabenstellung*“ (Pra-A: 65) und „*Vorgaben*“ (Pra-B: 62) von Praktika bei der Universität. Zu strategischen Erwä-

gungen von universitären Mitarbeitenden gehört darüber hinaus, dass sie die Bedeutsamkeit von „*Öffentlichkeitsarbeit*“ (Doz-F: 178) und „*Netzwerkarbeit*“ (ebd.) betonen, um Potentiale von Praktika, Projektpraktika und auch späteren Einsatzfeldern von Absolvent*innen bekannt zu machen (vgl. ebd.). Lehrende haben überwiegend Kontakt zu Studierenden, pflegen aber „*Kontakte auch zu Praxiseinrichtungen*“ (Doz-C: 2; vgl. Doz-D: 46).

Strategisch sehen **Praxisanleitende** Praktika als Anforderung die jeweilige Institution und ihre „*Person zur Verfügung*“ (Pra-A: 65) zu stellen, um Studierenden Möglichkeiten zu bieten Praktika zu absolvieren. Durch Praktika können für Institutionen Vorteile entstehen durch Ideen oder Wissen, welches Studierende in Praktika miteinbringen (vgl. Doz-B: 32). Die Arbeit der Institution und Mitarbeitenden soll durch Praktika nicht beeinflusst werden, denn die Mitarbeitenden erledigen währenddessen ihre Aufgaben weiterhin (vgl. Stu-D: 92). Eine mögliche Verwertbarkeit der Leistungen von Praktikant*innen kann dabei auch bedacht werden (vgl. Pra-A: 44–45, 51; Stu-C: 170) und entsprechend auch Aufgabenstellungen an Praktikant*innen abgegeben werden, entsprechend von Überlegungen, „*wo hakt es oder wo wollte ich eigentlich schon immer mehr gemacht haben*“ (Pra-A: 77; vgl. Pra-F: 11–12; Stu-E: 82). Dabei werden auch „*Einrichtungsziele*“ (Pra-E: 62) mit berücksichtigt.

Studierende wählen eine Praktikumsstelle aus (vgl. Stu-C: 184), um „*eben auf die Stunden zu kommen*“ (Stu-L: 2), die ihnen als Vorgabe seitens der Universität gemacht werden. Studierende wollen weiterhin „*einen guten Abschluss*“ (Doz-F: 130) für das jeweilige Modul innerhalb ihres Studiums erlangen. Dazu wird das Verfassen eines Berichts im Anschluss eines Praktikums oder Projektpraktikums thematisiert und die damit verbundenen Anforderungen auch an die jeweiligen Praxisanleiter*innen kommuniziert (vgl. Pra-I: 28).

Reflexion

Reflexive Aspekte von Aufgaben stellen sich für die beteiligten Akteur*innengruppen.

Lehrenden obliegt die Aufgabe Studierenden Angebote zur Reflexion ihrer Praktikumserfahrungen bereit zu stellen und sie während Reflexionsprozessen zu unterstützen (vgl. Doz-D: 6). Dies kann in Einzelgesprächen geschehen, aber auch in Lehrveranstaltungen „*über diese reflexiven Momente das Ganze aufarbeitet*“ (Doz-F: 4) indem sie „*Impulse*“ (Doz-F: 38) geben für die Reflexion der Studierenden, die jedoch in der Verantwortung der Studierenden liegt (vgl. Doz-F: 42). Diese Impulse beziehen weitere Themen und Inhalte des Studiums ein und dienen dazu Verknüpfungen zwischen individuellen Reflexionen der Studierenden und fachwissenschaftlichen Studieninhalten zu erzeugen (vgl. Doz-C: 6) über Einzelgespräche, Lehrveranstaltungen oder auch Austausch unter Studierenden (vgl. Stu-L: 54). Zielsetzung der Begleitung von Studierenden für die Betrachtung ihrer Praktika ist es für Lehrende auch den Fokus der Studierenden auf ihren „*eigenen Lernprozess*“ (Doz-F: 6) zu lenken und die Fokussierung auf die Einhaltung der universitären Vorgaben der Studierenden abzuschwächen (vgl. Doz-F: 6).

Die Aufgabe von **Praxisanleitenden** besteht in der Unterstützung von Reflexion der Studierenden, indem sie ihnen einerseits berufliche Erfahrungen ermöglichen (vgl. Pra-E: 68–70; Stu-A: 54) und andererseits unterstützen, dass die Praktikant*innen „*für sich [...] ein Ziel sehen*“ (Pra-E: 44). Ebenfalls ist die Unterstützung von Reflexionsprozessen der Praktikant*innen während eines Praktikums als Aufgabe für Praxisanleitende zu charakterisieren.

Studierende beschäftigen sich auch reflexiv mit der Bedeutung von Praktika für ihre eigene berufliche Entwicklung und der verpflichtenden Einbindung dieses Lehr-Lern-Formats ins Studium sowie der Begleitung dessen durch Mitarbeitende der Universität (vgl. Doz-D: 16; Doz-F: 128; Stu-C: 140, 154; Stu-E: 56, 70). Von Lehrenden wird die Anforderung formuliert, dass Studierende für ihre individuelle Reflexion eigeninitiativ agieren sollten und ihre Unterstützungsbedarfe an Lehrende, Praxisanleitende oder Kommiliton*innen kommunizieren (vgl. Doz-F: 8; Stu-E: 48). Dabei wird der normative

Anspruch benannt, dass das Praktikum als Lernaufgabe betrachtet wird und nicht als Pflichtbestandteil des Studiums mit dem Anspruch einer möglichst guten Bewertung (vgl. Doz-F: 8). Individuelle Reflexionen sollten jedoch auch in Praktikumsberichten die jeweiligen „*Entwicklungsprozess des Studierenden*“ (Doz-F: 14) abbilden, „*einordnen und dann wieder in Verbindung bringen mit der Theorie*“ (Doz-F: 24). Auch Reflexionen der institutionellen oder aufgabenbezogenen Begründungen für Handeln kann von Studierenden einbezogen werden und stellen damit eine reflexive Aufgabe dar (vgl. Doz-F: 70; Stu-C: 43, 69, 168; Stu-D: 14–18). Praxisanleitende fordern dabei, dass Studierende die „*Verknüpfung von Theorie [...] in die Praxis hinein*“ (Pra-D: 28) bewusst nutzen für ihre eigenen Entwicklungsziele und anhand dessen in Praktika eigenaktiv handeln können und „*aus dieser Konsument*innenhaltung heraus zu kommen*“ (Pra-D: 28; vgl. Stu-C: 154; Stu-K: 178). Studierende schildern, dass ihnen in Praktika Verknüpfungen reflexiv bewusst werden: „*Das habe ich ja letztens in der Uni ähm schon mal gehört. [...] Ähm also da habe ich dann immer mal wieder so auch die Verbindung gesehen*“ (Stu-L: 64). Lehrende benennen dies als Anforderung, dass Studierende Praktikumserfahrungen „*eben auch nochmals zu reflektieren und auch noch einmal mit einem schrägen Blick darauf zu schauen und vielleicht auch bestimmte Handlungen die erstmal als selbstverständlich in so einem Fallbericht beschrieben wurden, auch durchaus nochmals in Frage zu stellen, also zu schauen, ob es nicht auch anders hätte gemacht werden können und wie man auch bestimmte Dinge eben dann lesen kann, theoretisieren kann, ausdeuten kann*“ (Doz-C: 6). Auch die Reflexion von Arbeitserfahrungen und –kontexten stellt sich über Praktika als Anforderung an Studierende (vgl. Pra-G: 162). Reflexiv stellt sich für Studierende mit Praktika die Aufgabe „*eine[r] berufliche[n] Identitätsbildung*“ (Pra-G: 126).

Strukturierung

Aspekte der Strukturierung des Praktikumsprozesses sind für die Akteur*innen mit vielfältigen Aufgaben verbunden.

Lehrende sehen sich in der Verantwortung Studierende mit heterogenen pädagogischen Arbeitsfeldern in Berührung zu bringen. So äußert ein*e Lehrende*r zu ihrer*seiner Aufgabe, „*dass ich den eigenen Anspruch dann an mich habe, den Studierenden auch wirklich diese Vielfalt, die da zusammenkommt, komprimiert darstellen zu können*“ (Doz-F: 132). Weiterhin begleiten Lehrende auch Aufgaben während Praktika. Dies betrifft vor allem Projektpraktika, in denen Studierende während der Präzisierung und Konkretisierung von Aufgaben unterstützt und „*betreut*“ (Pra-A: 129) werden. Hier wird jedoch auch von Seiten der Praxisanleitenden eingefordert, dass Aufgabenstellungen für Projekte und die zeitlichen Abläufe der Projektarbeit an realistischen institutionellen Abläufen orientieren sollten (vgl. Pra-E: 56).

Praxisanleiter*innen und Praktikumsinstitutionen kommt als grundlegende Ermöglichung für den Praktikumsprozess die Aufgabe zu, Studierenden Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Pra-E: 68–70; Stu-A: 54). Dazu stellt sich für Praxisanleitende die Aufgabe, Tätigkeiten für Praktikant*innen auszuwählen und aufzubereiten sowie Ideen für Projekte zu entwickeln (vgl. Pra-A: 125). Die Erläuterung von Tätigkeiten, Zielsetzungen und Institutionenstrukturen ist ebenfalls zu nennen. So beschreibt ein*e Student*in, dass ein*e Praxisanleiter*in ihr*ihm „*dann auch so ein bisschen dann erzählt wie das da so abläuft*“ (Stu-A: 74). Die Einführung in spezialisierte Begrifflichkeiten und institutionelle Prozesse gehört ebenfalls als Aufgabe von Praxisanleitenden zur Strukturierungsaufgabe während eines Praktikums (vgl. Pra-G: 118). Weiterhin kommt Praxisanleitenden auch die Aufgabe zu mit studentischen Vorschlägen für die eigene Institution und Prozesse konstruktiv umzugehen (vgl. Pra-A: 39, 85) und auch mit Ergebnissen der Studierenden weiterzuarbeiten (vgl. Pra-A: 29–31). Dies wird mit dem Ziel verbunden durch Praktika von „*Wissenszuwachs und ähm Qualitätssicherung, Prozessoptimierung*“ (Pra-A: 85) zu profitieren (vgl. Pra-A: 33).

Von **Studierenden** wird in Praktika erwartet, dass „nach einer Einführung und nach einem Bekanntmachen, ein eigenständiges Agieren auch vorhanden sein [sollte, A.K.D.], in einem geschützten Rahmen natürlich“ (Pra-F: 60; vgl. Stu-J: 106). Dazu gehört es auch, Fragen zu stellen (vgl. Pra-F: 60; Doz-D: 2). Studierende begegnen der Anforderung ihre Aufgaben und Tätigkeiten, die sie während ihres jeweiligen Praktikums bewältigt haben, im Praktikumsbericht und während Präsentationen im universitären Kontext zu beschreiben und mit wissenschaftlichen Konzepten zu relationieren (vgl. Doz-F: 106). Lehrende initiieren die Beschäftigung der Studierenden mit diesen Aufgaben, indem sie im Anschluss an Praktika Studierenden Fragen als Impulse kommunizieren wie: „Was habe ich da eigentlich genau gemacht? Ja also, welche Tätigkeiten habe ich erbracht? Und WOMIT habe ich mich beschäftigt?“ (Doz-C: 32). Studierenden wird als strukturierende Aufgabenstellung darüber hinaus zugeordnet, dass sie ihre „Praktikumserfahrungen“ (Doz-C: 34) während der Praktika „analysieren“ (ebd.) und darüber beispielsweise erkennen, dass pädagogisches Handeln zielorientiert ausgeführt wird im Gegensatz zu „intuitiv[em]“ (Doz-F: 18) Handeln. Daraus kann für eine*n Student*in aus „vielen Eindrücke[n]“ (Doz-F: 132) ein „Aha-Moment“ (Doz-F: 18) entstehen. Dies dient auch dazu auf Situationen „mit dieser Brille der*des pädagogischen Professionellen“ (ebd.) zu schauen und eigene Erfahrungen darüber auch einzuordnen. Diese Anforderung wird über Vorgaben zum Modulabschluss thematisiert, indem Studierende in Berichten „die Theorie im Prinzip mit der Praxis verknüpfen“ (Stu-L: 40). Dazu können auch Anregungen aus Lehrveranstaltungen einbezogen werden, um Erfahrungen „in Verbindung mit der Literatur“ (Stu-L: 48) zu bringen.

Die Realisierung eines Praktikums ist mit verschiedenen kooperativ zu bewältigenden Aufgaben verbunden, mit denen die Akteur*innen konfrontiert sind. Diese sind teilweise von den beteiligten Institutionen vorgegeben, teilweise können auch personelle Akzente in deren Ausgestaltung gesetzt werden. So verbleibt die Verantwortung dazu, welche Tiefe von Reflexion und Relationierung zwischen Theorie und Erfahrung Studierende mit einem Praktikum erlangen, bei den Studierenden. Lehrende und Praxisanleitende können jedoch durch didaktisch konstruierte Aufgabenstellungen und Impulse versuchen diese Reflexionen anzuregen. Die Erwartungen der universitären Lehrenden und Praxisanleitenden sind dabei auch aufeinander bezogen. Es bestehen Erwartungen hinsichtlich der Aufgabenerfüllung der Mitarbeitenden der jeweils anderen Institution. Dies beschreibt Wolfgang Jütte auch als Zuschreibung von Zuständigkeiten, die dazu dienen, um Arbeitsfelder argumentativ voneinander abzugrenzen (vgl. 2002, S. 74). Die Institutionen beschäftigen sich wiederum auch mit ihrem eigenen Auftrag und der Rolle für die Realisierung von Praktika (vgl. allgemein ebd.).

6.3.5 Beeinflussung pädagogischer Praktika durch Zielgruppenorientierung

Aus konkreten Handlungsfeldern können spezifische Anforderungen entstehen, auch weil sich diese an den Bedarfen ihrer jeweiligen Klient*innen und Zielgruppen orientieren (vgl. Jütte 2002, S. 323). Dazu ist die jeweilige pädagogische oder didaktische Begründung institutionellen oder beruflichen Handelns zu zählen, die sich auf Zusammenarbeit erstreckt (vgl. dazu ebd., S. 131, 292). Pädagogisch argumentierte Ansprüche und Bedarfe von Klient*innen werden hier ebenfalls einbezogen (vgl. ebd., S. 131) und als Motive für eine Zusammenarbeit thematisiert (vgl. ebd., S. 62). Der Perspektive des eigenen Handelns im Hinblick auf Klient*innen kann besondere Bedeutung zukommen (vgl. ebd., S. 86). Zusammenarbeit kann auch über Bedarfe von Klient*innen und Zielgruppen begründet sein (vgl. ebd., S. 211–212).

In Praktika begegnen Studierende pädagogischen Klient*innen und werden diesen als Teil der pädagogischen Mitarbeiterschaft vorgestellt in der Praktikant*innenrolle (vgl. Pra-C: 76–77; Pra-E: 20; Pra-H: 20). Die Reflexion der eigenen Rolle als Praktikant*in benennen Praxisanleitende auch als Lernaufgabe für Studierende und verknüpfen dies beispielsweise mit der Frage, wie sich „der- oder diejenige [...] einfach auch in so ein Beratungsgespräch mit einbringen“ (Pra-B: 124) kann (vgl.

Pra-B: 124–126). Dies wird auch in Gesprächen von Praxisanleitenden mit Praktikant*innen situationsbezogen thematisiert: *„Also, wenn dann irgendwie eine Situation oder ganz konkret ist, dass man da nochmal nachfragt. Aber auch schon, also, konkret nochmal zusammen überlegen, ne, welche Rolle habe ich da gerade eingenommen, ne? Also, so tatsächlich das auch zu fragen und zu gucken, bin ich da jetzt dann tatsächlich Praktikant*in oder hat die*der Klient*in mich vielleicht schon eher als Fachkraft gesehen? Oder bin ich vielleicht Mutterersatz oder ein*e Freund*in (kurz auflachend)? Also, so in diese Richtung, einfach tatsächlich nochmal auch gezielter nachzubohren und zu fragen, Wie war das denn und warum ich ist die Situation so entstanden?“* (Pra-B: 126).

Die mögliche Begegnung mit speziellen oder vielfältigen Zielgruppen pädagogischen Handelns wird von Studierenden auch als ein Auswahlkriterium für ihre jeweiligen Praktika angesprochen (vgl. Stu-A: 58; Stu-D: 96) und von Lehrenden als Kennzeichen von Praktika beschrieben (vgl. Doz-D: 6). Die Begegnung mit Zielgruppen oder Klient*innen pädagogischen Handelns kann dabei in einem „punktuell[en]“ (Doz-C: 38) oder in einem „unmittelbaren Kontakt“ (Doz-C: 38) bestehen. Ein unmittelbarer Kontakt kann darin bestehen, dass *„eine persönliche Nahbeziehung auch aufgebaut worden ist“* (ebd.), die darin besteht *„dass diese Personen (...) für die Studierenden in dieser Praktikumszeit also wichtig geworden sind, dass sie sich mit ihnen beschäftigen. Dass sie sich für ihr*sein ähm (...) für ihr*sein Wesen, ja, für ihr*sein Wohlbefinden zum Beispiel auch interessieren. Dass es ihnen wichtig ist das zum Beispiel auch zu verbessern. Dass sie Bedingungen schaffen wollen, ähm, durch die es die Kinder, Jugendlichen leichter haben, mit irgendetwas zurechtzukommen“* (ebd.). Von Studierenden wird die Begegnung mit Klient*innen ebenfalls als persönliche Motivation während eines Praktikums erlebt (vgl. Stu-I: 106; Stu-J: 112).

Insbesondere die Begegnung mit mehreren Zielgruppen, mit denen Studierende bis zu einem Praktikum noch keine Begegnungen hatten, wird als prägend beschrieben für die berufliche Entwicklung und Entscheidungsfindung für eigene mögliche Tätigkeiten im weiteren Berufsleben der Studierenden (vgl. Pra-E: 30; Stu-A: 54; Stu-J: 112). Diesen Aspekt betonen auch Praxisanleitende, wenn sie es als etwas *„Spannendes“* (Pra-B: 68) kennzeichnen, dass Praktikant*innen ihre *„Vorstellungen“* (ebd.) von der Arbeit mit spezifischen Klient*innen im Praktikum erweitern. Studierende berichten in Interviews auch davon, dass sich bei der Begegnung mit Klient*innen auch die Konfrontation mit deren Lebensrealitäten als eindrucksvoll erweist. Dies wird von einer*einem Student*in als *„kleine Schockmomente“* (Stu-D: 4) beschrieben, wenn Klient*innen *„dann halt so erzählt [haben, A.K.D.] was die alles erlebt haben in ihrem Leben bis jetzt schon und ja da musste ich echt ganz oft schlucken“* (ebd.). Die Wahrnehmung der Lebenssituation von Klient*innen kann sich von Vorstellungen und Vorannahmen der Studierenden unterscheiden und entsprechend *„eindrücklich“* (Pra-B: 28) sein, dass Studierende Situationen mit Klient*innen in unerwartet empfundener Normalität erleben (vgl. ebd.). Durch diese Begegnungen können Studierende auch zu einem veränderten *„Blick auf Teilnehmer*innen“* (Stu-C: 124), Klient*innen und Zielgruppen kommen (vgl. Stu-A: 68; Stu-B: 8). Ein*e Student*in beschreibt ihren*seinen Eindruck, dies *„färbt auch nochmal den Blick auf ähm die Menschen und auf bestimmte Reaktionen von Menschen“* (Stu-C: 124).

Die Arbeit einer*eines Praktikant*in wird von Praxisanleitenden und Mitarbeitenden der Praktikumsinstitutionen sensibel an Bedarfen der jeweiligen Klient*innen ausgerichtet und entsprechend müssen beispielsweise Beobachtungs- oder Befragungsanliegen von Studierenden in Praktika hinter den pädagogischen Zielsetzungen für den Umgang mit Klient*innen zurücktreten (vgl. Pra-B: 84; Pra-E: 60). Dies beschreibt ein*e Praxisanleiter*in als *„eine sehr wichtige Sache“* (Pra-E: 60), denn *„da sind nicht nur die Studierenden, der Mensch steht im Mittelpunkt, sondern all unsere Teilnehmenden“* (Pra-E: 90) oder Klient*innen.

Weiterhin schildern sowohl Studierende als auch Praxisanleiter*innen, dass die Arbeit während eines Praktikums durch aktuell wahrgenommene, festgelegte oder antizipierte Bedarfe von Klient*innen geprägt ist und auch Spezifika des jeweiligen Handlungsfeld sich im Umgang mit den Klient*innen zeigen (vgl. Stu-F: 56). Dazu gehört aus Sicht der Praxisanleiter*innen, dass Praktikant*innen *„auch*

eine gewisse Offenheit mitbringen“ (Pra-B: 96), so dass sie „[s]ich auf die Dinge einlassen, die ein*e Klient*in jetzt gerade oder die bei einer*einem Klient*in gerade aktuell sind“ (ebd.). Dies wird als wichtige Botschaft – auch für Praktikant*innen – formuliert: „Und das immer wieder klarzumachen, ähm, was wir für einen Job haben und mit welchem Klientel wir arbeiten. Das ist natürlich ein Anspruch, den man an jede*n neue*n Kolleg*in weitegeben muss“ (Pra-H: 37). Praktikant*innen erhoffen sich auch Rückmeldungen zu ihrem Handeln von Praxisanleiter*innen oder weiteren Kolleg*innen im Praktikums-kontext zu Fragen wie: „War das im normalen Rahmen? Habe ich das richtig gemacht?“ (Stu-B: 14).

Studierende erleben auch, dass pädagogische Tätigkeiten an den verschiedenen Zielgruppen orientiert sind (vgl. Stu-D: 12, 60, 88, 94; Stu-H: 108) und dass pädagogische Tätigkeiten an konstruierten Bedarfen von Klient*innen ausgerichtet werden, möglicherweise unter partizipativem Einbezug dieser in die Festlegung konkreter Bedarfe oder Handlungsweisen (vgl. Pra-B: 60; Pra-H: 6; Stu-A: 4; Stu-B: 8, 20). Praktikant*innen als ergänzende Personalressource werden auch eingesetzt, um spezifische Angebote für Klient*innen entsprechend aktueller Bedarfe zu machen, die von Mitarbeitenden aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nicht umgesetzt werden können (vgl. Stu-I: 32). Praktikant*innen können für Klient*innen auch ergänzende Angebote entwickeln und umsetzen, die von Mitarbeitenden als innovativ erlebt werden (vgl. Pra-B: 10).

Für Klient*innen kann die Begegnung mit Praktikant*innen auch eine Gelegenheit bieten sich im Kontakt mit diesen „anders“ (Pra-B: 22) zu zeigen als gegenüber den bekannten professionellen Bezugspersonen (vgl. Pra-C: 19). Praxisanleitende sehen teilweise darin auch eine Chance für Praktikant*innen und legen Wert darauf, dass ein „unvoreingenommenes ähm, ja, Zueinanderfinden oder Aufeinandertreffen erstmal“ (Pra-B: 20) zwischen Praktikant*in und Klient*in stattfinden kann ohne dass die*der Praktikant*in „schon viele Details kennt“ (ebd.). Reflexion pädagogischen Handelns wird auch als bereichert beschrieben durch Praktikant*innen und dies darüber argumentiert, dass Praktikant*innen „eben auch einen ganz anderen Blick nochmal auf die Kinder haben, die sie vielleicht nicht so lange kennen, wo manche Pädagog*innen eben auch manchmal ein blinder Fleck ist. Oder ein Kind was am Anfang vielleicht ganz schwierig war, was dann immer noch schwierig gesehen wird, obwohl es nicht mehr so ist, dass man da eben eine verzerrte Wahrnehmung hat. Und ähm für sowas sind Praktikant*innen, die einen guten Blick für sowas haben ganz, ganz wertvoll“ (Pra-C: 7; vgl. Pra-F: 24; Pra-H: 51).

Auch für Klient*innen kann die Interaktion mit einer weiteren Person im pädagogischen Umfeld eine Ergänzung darstellen (vgl. Pra-C: 77), weil Praktikant*innen „eben auch nochmal neuen Wind reinbringen und total motiviert bei der Sache sind“ (Pra-C: 7). Praxisanleiter*innen ist es wichtig, Praktikant*innen die Bedeutung einer „Wertschätzung“ (Pra-B: 96), „Respekt“ (Pra-H: 37) und „Zuverlässigkeit“ (Pra-B: 96) für den Umgang mit Klient*innen und Mitarbeitenden zu verdeutlichen.

Ein*e universitäre*r Lehrende*r thematisiert auch, dass Studierende während eines Praktikums mit Aspekten von Verantwortung pädagogischen Handelns in Kontakt kommen sollten (vgl. Doz-D: 6). Ein*e Student*in thematisiert ebenfalls die Reflexion der Verantwortung pädagogischen Handelns für Klient*innen (vgl. Stu-A: 70). Ein Aspekt dessen ist, dass Studierende im Praktikum erleben, dass ihre dortigen Kolleg*innen vor einer Einbindung von Praktikant*innen in pädagogische Kontexte das Einverständnis der jeweiligen Klientel einholen oder Klient*innen zumindest über den Einbezug von Praktikant*innen im Vorfeld informieren (vgl. Pra-B: 18; Pra-F: 6; Pra-H: 41; Pra-I: 22; Stu-L: 74). In einzelnen sensiblen Handlungsbereichen wird der Zugang für Praktikant*innen möglicherweise nur eingeschränkt gewährt, um pädagogische Beziehungen der Mitarbeitenden und Klient*innen nicht zu tangieren (vgl. Pra-H: 27).

Die „Begleitung“ (Pra-B: 68) der Begegnungen von Praktikant*innen und Klient*innen durch Praxisanleiter*innen wird als relevant für Praktika beschrieben (vgl. ebd.). Die jeweilige Reflexion der Arbeit mit speziellen Zielgruppen für die jeweilige Person der*des Praktikant*in wird ebenfalls als Thema reflexiver Gespräche zwischen Praktikant*innen und Praxisanleiter*innen benannt (vgl.

Pra-E: 20, 109; Pra-H: 35). Für fachliche Reflexionsgespräche werden Kenntnisse von Fachbegriffen seitens der Praxisanleitenden vorausgesetzt (vgl. Pra-H: 2).

Auch beschreiben Praxisanleitende die Erprobung eigener Grenzsetzungen als Lernaufgabe für die Praktikant*innen in der Begegnung mit Klient*innen und Zielgruppen in speziellen Handlungsfeldern (vgl. Pra-B: 118; Pra-H: 2–4; Stu-A: 62; Stu-C: 75). Weiterhin wird auch von Praxisanleiter*innen und Studierenden in Interviews thematisiert, dass während eines Praktikums eine „*Stärkung des Selbstbewusstseins*“ (Pra-C: 15) für Studierende entstehen kann (vgl. Stu-H: 6). Dazu trägt es bei, wenn Praktikant*innen erleben, dass Klient*innen ihnen mit Respekt begegnen (vgl. auch Stu-A: 54; Stu-C: 63). Die Entwicklung der Selbstwahrnehmung der Praktikant*innen kann unterstützt werden durch eine „*Reflexion des Tages und ihres*seines pädagogischen Handelns*“ (Pra-C: 15) während der Praktikumszeit. Auch können Gespräche anhand von Fragen wie „*Wie kann ich denn da eine professionelle Haltung zu entwickeln? Und was ist Mitgefühl und Mitleid?*“ (Pra-B: 136) entstehen. Studierende berichten auch von einer Entwicklung von Sicherheit im Umgang mit Klient*innen während eines Praktikums (vgl. Stu-E: 20). Dies kann bereits dadurch entstehen, dass Praktikant*innen von Klient*innen als Ansprechpartner*innen wahrgenommen werden. So berichtet ein*e Student*in über eine Situation mit einer*einem Klient*in: „*das war halt auch so ganz schön, dass ich da so wahrgenommen wurde*“ (Stu-L: 118). Eine abnehmende Verunsicherung im eigenen Handeln und der eigenen Rolle ordnet ein*e Student*in als typische Entwicklung von Praktikant*innen während eines Praktikums ein: „*Ich weiß noch, dass ich am Anfang sehr viel unsicherer in dieses Praktikum gegangen bin, als ich rausgekommen bin. Was natürlich vielleicht auch irgendwie also irgendwo normal ist*“ (Stu-G: 6).

Auch im Studium werden der Umgang mit Klient*innen und die Orientierung an Zielgruppen thematisiert und mit Praktikumserfahrungen in Bezug gesetzt. Studierende besprechen mit universitären Lehrenden Begegnungen mit Klient*innen in Praktikumskontexten nur in „*Einzelfällen [...], [...] wenn etwas besonders augenfällig wurde, in einem Gespräch oder in einer Situation*“ (Doz-D: 36). Ein*e universitäre*r Lehrende*r weist auf die Relevanz von Klient*innen- und Zielgruppenorientierung hin, wenn sie*er darauf hinweist, dass Studierende ein „*Verantwortungsgefühl*“ (Doz-D: 14) entwickeln sollen, „*indem sich eine Haltung entwickelt, indem sich Können auch entwickelt*“ (ebd.) um für den „*Bildungsverlauf, Entwicklungsverlauf*“ (ebd.) von Klient*innen arbeiten zu können.

Mit den hier vorgestellten Ergebnissen kommen speziell pädagogisch fachliche Aspekte von Praktika in den Blick, indem arbeitsinhaltliche Aufgabenstellungen über Entwicklungen und Lernprozesse von Klient*innen begründet werden (vgl. allgemein Jütte 2002, S. 131, 292). Eingeschlossen in diese pädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektive kann der Aspekt der Entwicklung einer pädagogischen Haltung und eines Verantwortungsgefühls für Klient*innen bei den Praktikant*innen akzentuiert werden.

Institutionen, in denen Praktika stattfinden, haben auch institutionelle Vorstellungen dazu, wie sie ihre eigene Klient*innen-Gruppe beschreiben und abgrenzen. Studierende setzen sich in einem Praktikumskontext auch mit den dortigen Klient*innen auseinander, indem sie pädagogische Aufgaben für diese übernehmen, aber auch indem sie für sich abwägen, ob für sie individuell eine berufliche Tätigkeit mit diesen Klient*innen in dem jeweiligen Arbeitsfeld attraktiv erscheint.

6.4 Von „zwischen den Stühlen“ bis zu „ich gehöre dahin“ – zur bedingenden Dimension der institutionellen Bezüge

Institutionelle Aspekte, die sich auf Zusammenarbeit auswirken, werden als weitere Hauptdimension in dieser Studie in den Blick genommen. Dazu gehören auch Auswirkungen institutioneller Aspekte auf kooperative Handlungen. Die jeweilige Positionierung einer Institution im interorganisatorischen Zusammenspiel in einer lokalen Umwelt und auch darüber hinaus als unternehmerisch agierende oder wertgebundene Institution erhält dazu eine Bedeutung. Institutionen gestalten aktiv ihre umge-

bende Umwelt und stehen somit im Handlungsbezug zu ihr. Dies geht jedoch einher damit, dass Institutionen auch auf Veränderungen oder Einflüsse ihrer Umwelt reagieren, wie auch auf Tätigkeiten anderer Institutionen (vgl. Jütte 2002, S. 328). Die Hauptdimension der institutionellen Bezüge nimmt weniger Eigenschaften oder Verhalten einzelner Institutionen in den Blick, als Aspekte der Relationen zwischen verschiedenen Institutionen. So kommen mit dieser Dimension Aspekte der institutionellen Zusammenarbeit zwischen Praktikumsstellen und Universität als Organisationen in den Fokus, aber auch Aspekte, die die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und eine der beiden Organisationen betreffen. Studierende bewegen sich in einem Praktikum gleichzeitig in zwei institutionellen Logiken und sind darauf angewiesen mögliche Konflikte für sich vor, während und nach einem Praktikum lernorientiert oder zumindest ergebnisorientiert zu lösen.

Ein*e Student*in thematisiert diesen Zwiespalt als ein „*Gefühl ich stehe so zwischen den Stühlen*“ (Stu-E: 52). Dies betrifft für sie*ihn sowohl Praktika als auch Nebentätigkeiten während des Studiums, die die individuelle Herausforderung an sie*ihn stellen „*alles unter einen Hut zu bringen*“ (ebd.). Die Wahrnehmung permanent mehreren institutionellen Anforderungen gerecht werden zu wollen, erzeugen für sie*ihn ein „*Gefühl zwischen allem zu stehen*“ (ebd.) und der Wunsch besteht mit dem Ende des Studiums sich dessen zu entledigen und „*ein Stück auch wieder neu anfangen*“ (ebd.) zu können.

Ein*e andere Student*in berichtet von der Wahrnehmung ihrer institutionellen Zugehörigkeit zur eigenen Praktikumsstelle während des Praktikums, insofern dass diese sie*ihn in der Wahl der Praktikumsstelle und der Wahl des eigenen Studiums bestärkt hat: „*das war auch eindeutig absolut dann klar, ich mache das Richtige, ich gehöre dahin*“ (Stu-C: 146). Diese Wahrnehmung wird hier argumentiert anhand des Sinns des eigenen und institutionellen Handelns, den die*der Student*in während des Praktikums für sich konstruiert und mit der Bedeutung eigenen Handelns in Verbindung bringt: „*Das Gefühl, dass ich in einem begrenzten Rahmen tatsächlich nützlich sein konnte für ein paar Menschen. Und das ist gut. Und das möchte ich gerne und ähm ich finde es wahnsinnig spannend da zu sein, wo Menschen lernen. Und wenn es dann so Aha-Effekte dann irgendwie gibt oder man nur merkt, Oh heute ist es anders als noch letzte Woche, dann ist das einfach schön*“ (Stu-C: 148).

Bevor die Darstellung der verschiedenen aufgabenbezogenen Aspekte der Zusammenarbeit für Praktika folgt, wird darauf hingewiesen, dass die beiden in die Interviews einbezogenen Praktikumsarten als „*unterschiedliche Typen zu unterscheiden*“ (Doz-B: 2) sind. Dies wird von einigen Interviewpartner*innen auch als prägend beschrieben für die damit zusammenhängenden Aufgaben, die sich für die eingebundenen Akteur*innen zeigen. So weisen Lehrende darauf hin, dass Praktika in denen Studierende den Arbeitsalltag „*vor Ort*“ (ebd.) miterleben eher durch Routineaufgaben oder „*Daueraufgaben*“ (Doz-A: 106) geprägt sind, wohingegen Projektpraktika eher „*außeralltägliche*“ (ebd.) Aufgaben und Anliegen bearbeiten können, die „*mit Veränderungen zu tun*“ (ebd.) haben können, die angestrebt werden. Die Abgrenzung zwischen diesen Formen nehmen auch Akteur*innen vor, wenn sie in Gesprächen die Durchführung von Projektpraktika nicht als Praktika wahrnehmen und benennen (vgl. Doz-B: 8). Dies zeigt sich auch darin, dass ein*e Student*in zum Stand ihres*seines fortgeschrittenen Studiums während des gesamten Interviews nicht auf die Aspekte ihres*seines bereits absolvierten Projektpraktikums eingegangen ist und selbst auf Nachfrage, ob noch weitere Praktikumserfahrungen während des Studiums erwähnenswert scheinen, Aspekte des Projektpraktikums nicht zum Thema gemacht werden (vgl. Stu-G: 25–26). Auf Nachfrage zum Ende des Interviews wird dies von der*dem Student*in mit der voneinander separierten Wahrnehmung von Praktikums- und Projekterfahrungen zurückgeführt. Auch bedingen die beiden Praktikumsarten „*von den Institutionen ja unterschiedliche Haltungen und Erwartungshorizonte*“ (Doz-B: 12) und aus Sicht von Studierenden differiert die eigene Verantwortlichkeit für die gestellte Aufgabe. Diese wird in Projektpraktika „*ein Stück weit selbstbewusster*“ (Stu-G: 102) von Studierenden wahrgenommen und eigene Handlungsfreiheiten für der Umsetzung der Aufgabe wahrgenommen und genutzt (vgl. ebd.).

Im Weiteren werden die Subdimensionen der institutionellen Bezüge vorgestellt, beginnend mit institutionellen Selbstverständnissen, Zielen und Tradition, über die Relevanz einer jeweiligen Größe einer Institution, den jeweiligen Institutionalierungsgrad der Zusammenarbeit, die organisatorische Ausdifferenzierung, Arbeitsbedingungen, die Institutionen vorgeben oder ermöglichen und die damit einhergehenden Handlungs- und Entscheidungsräume. Abschließend werden in Institutionen verfügbare Ressourcen thematisiert.

6.4.1 Institutionelle Selbstverständnisse, Ziele und Traditionen zu Praktika

Die wechselseitige Wahrnehmung von institutionellen Selbstverständnissen, Zielen und Traditionen beeinflusst auch Entscheidungen für Praktikumsstellen von Studierenden. Die Wahrnehmung einer Hochschule, konkreter Studiengänge oder auch Erfahrungen mit ehemaligen Praktikant*innen können die Entscheidungen von Institutionen beeinflussen, ob und wie Praktika ermöglicht werden. Das Selbstverständnis, die Ziele und die Tradition von Institutionen wirken auf kooperative Prozesse. Dabei können sowohl ökonomische, ideelle und soziale Interessen, Orientierungen und Ziele von Institutionen (vgl. Jütte 2002, S. 90–91) Einfluss nehmen, die sich auch in der jeweiligen Trägerschaft, in der Wahrnehmung des eigenen gesellschaftlichen Auftrags wie auch in Schwerpunkten der Institutionen zeigen können (vgl. ebd., S. 321). Auch institutionelle Normen, Wertvorstellungen und Traditionen können bedeutsam sein (vgl. ebd., S. 92, 157), wie auch die jeweilige Einordnung in ordnungspolitische Zielvorstellungen (vgl. ebd., S. 153–157) und Vorstellungen institutioneller Zielsetzungen um Wettbewerb, Markterfolg und öffentliche Verantwortung (vgl. ebd., S. 153). Dies betrifft ebenso die Frage, wie die Aufnahme oder die Ablehnung von Praktikant*innen durch eine Institution, anhand von institutionellen Grundüberzeugungen, Selbstverständnissen und Zielsetzungen begründet wird, als auch die Frage, wie Praktika innerhalb der Universität und in Studiengängen argumentiert und thematisiert werden.

Das Selbstverständnis der Universität und damit auch der studienintegrierten Praktika verdeutlicht sich in Aussagen von Lehrenden, wenn diese als „Lehranstalt“ (Doz-D: 18), „Forschungsanstalt“ (ebd.), aber auch als „Lern- und Entwicklungsanstalt“ (ebd.) beschrieben wird und betont wird, dass sie „eine Institution [ist, A.K.D.] in der es eben AUCH und ich persönlich ergänze VOR ALLEM um die Studierenden geht“ (ebd.). Über Praktika können Studierende „mit der Praxis in Verbindung gebracht werden, vernetzt werden“ (Doz-D: 20), „weil sie eben auch ähm die Brücke schlagen zwischen (...) der Theorie und der Praxis, aber auch die Brücke schlagen zwischen der/ dem jetzigen Studieren und dem späteren Arbeiten (...), aber auch die Brücke schlagen beispielsweise zwischen dem (...) ja zwischen mir im Heute, ja meiner Persönlichkeit im Heute und meiner möglichen Weiterentwicklung im Studium, also ich finde die Praktika haben eine wunderbare Brückenfunktion aus meiner Sicht, um Entwicklung also Entwicklungsperspektiven auch noch mal in den Blick zu nehmen und manchmal auch bestimmte Vorstellungen noch mal so ein bisschen zu relativieren“ (ebd.).

Lehrende messen Praktika im Studium die Bedeutung bei, denn „die Infragestellung der eigenen Welt und Selbstdeutungen ähm ist eben auch etwas, was einen Bildungsprozess voranbringen kann ähm oder was mit einem Bildungsprozess auch verbunden ist. Und das Studium ist für mich schon auch etwas, was mit Bildungsprozessen zu tun hat. Ja. Und deshalb würde ich sagen, so ein schräger Blick ermöglicht eben, andere Deutungen vorzunehmen, als man sie bislang vorgenommen hat, ähm, Neues auch kennenzulernen, sich auch einlassen auf etwas, was bis dato unbekannt gewesen ist, fremd auch gewesen ist oder nicht vertraut gewesen ist. Und dadurch aber auch es ermöglichen kann, dass man jenseits des eingespulten Deutungsmuster eben noch ja zwei, drei, vier andere eben auch kennenlernen kann und sie auch nutzen kann“ (Doz-C: 8). Ein Praktikum während des Studiums wird diesbezüglich als Ort während des Studiums gekennzeichnet, „der ein plurales Denken kultivieren kann und etwas, was dieser ja Selbstverständlichkeit des Alltags auch noch einmal etwas entgegensetzen kann“ (ebd.). Die Lernförderlichkeit

von gestellten Aufgaben während eines Praktikums ist Lehrenden aus diesem Grunde wichtig (vgl. Doz-D: 60).

Praxisanleitende äußern jedoch, dass ihnen die Intentionen der Universität bezüglich konkreter studienintegrierter Praktika nicht transparent sind: „*Ich empfinde das Ganze so, dass [...] nicht ganz eindeutig ist, wofür das Praktikum da ist. Also ähm was die Studierenden lernen sollen*“ (Pra-C: 39). Dies wird als Hindernis für die eigene Begleitung von Praktika beschrieben und der Wunsch geäußert, „*auch manchmal noch eine Hintergrundinformation zu bekommen*“ (ebd.).

Das jeweilige Selbstverständnis von Praktikumsinstitutionen wird angesprochen, wenn Lehrende darauf hinweisen, dass es in Praktika und Projektpraktika Aufgabe ist, den „*organisationalen Rahmen irgendwo mit[zu]denken*“ (Doz-A: 6) und dabei auch „*der Reproduktionskontext in dem diese Organisation/ aus dem diese Organisation/ aus dem diese Organisation stammt*“ (Doz-A: 80) in Überlegungen einbezogen wird. So wird unterschieden zwischen Organisationen aus dem „*öffentlich rechtlichen Bereich oder das ist etwas anderes als zum Beispiel eine privatwirtschaftliche Geschichte, das ist noch einmal etwas anderes als eine religiös verankerte zum Beispiel, also es gibt da unterschiedliche Organisationen und ich würde auch sagen, dass es überall unterschiedliche institutionelle Felder gibt sage ich mal, unterschiedliche Reproduktionskontexte gibt, unterschiedliche legitimatorische Voraussetzungen, die Organisationen mitbringen und dass das natürlich auch sich auswirkt auf die Mentalität vor Ort und dass sich das auch auswirkt auf ja das Projekt dann letzten Endes klar*“ (ebd.).

Studierende weisen normativen Vorstellungen von Institutionen eine Bedeutung für ihre Entscheidung für oder gegen eine Praktikumsstelle zu (vgl. Stu-H: 78). Praxisanleiter*innen ist die Auseinandersetzung von Studierenden mit dem jeweiligen institutionellen Selbstverständnissen wichtig, um jeweils mit diesen über „*unsere Schwerpunkte, aber auch unsere Haltungen und unsere Werte*“ (Pra-B: 18) „*in den Austausch zu kommen*“ (ebd.), was „*auch die Zielsetzung nochmal vielleicht näher beleuchtet*“ (Pra-B: 34). Ebenfalls wird von Lehrenden auf die Relevanz dessen hingewiesen, dass für Studierende beispielsweise durch institutionelle „*Konzeptionen, also der rechtliche Rahmen drinsteht und die Methode, mit der gearbeitet wird*“ (Doz-E: 71), um die Finanzierung und die Hintergründe einer Institution auch für Studierende nachvollziehbar nach außen zu kommunizieren (vgl. ebd.). Die Relevanz des Leitbildes für die „*pädagogische Arbeit und auch die der Praktikant*innen*“ (Pra-C: 89) wird jedoch teilweise auch seitens Praxisanleitenden als gering eingeschätzt (vgl. ebd.), andererseits aber auch Aspekte dessen als Gesprächsthema mit Praktikant*innen fokussiert (vgl. Pra-B: 34; Stu-K: 204).

Verbunden mit dem institutionellen Selbstverständnis weisen Praxisanleiter*innen auf verschiedenste Überlegungen, hinsichtlich der institutionellen und personalen Bereitschaft Praktikant*innen aufzunehmen, hin. Dabei wird der Aspekt der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit einer Institution angesprochen, der gegen den Aufwand durch die Begleitung eines Praktikums abgewogen wird (vgl. Pra-F: 10). Ebenso wird auf normativ oder institutionell geprägte Überlegungen hingewiesen, die die Ermöglichung von Praktika in der eigenen Institution einschließt. Es wird berichtet, dass einzelne Institutionen die Begleitung von Praktika als „*ein notwendiges Übel*“ (Pra-C: 105) ansehen, wohingegen in anderen Institutionen Freude über die Einbindung von Praktikant*innen in den Arbeitsalltag vorherrscht (vgl. ebd.).

Neben den bereits dargestellten Verständnissen der Begründung von Praktika durch universitäre Lehrende, wurden als ein Ergebnis der Analyse fünf Muster herausgearbeitet, mit denen in den Interviews von den Akteur*innen die Ermöglichung von Praktika argumentiert wird (vgl. Abbildung 6, S. 225). Diese reichen von normativ fokussierten Argumenten bis hin zu wirtschaftlich fokussierten Argumenten. Sie tauchen überwiegend vermischt in den Argumentationen der Praxisanleitenden auf, so dass hier keine Zuordnung einzelner Muster zu bestimmten Institutionen zu erkennen ist.

- | |
|---|
| > Praktika als Wohltätigkeit |
| > Praktika als Lerngelegenheit |
| > Praktika als Wissens- und Perspektivenerweiterung |
| > Praktika als Leistungserbringung |
| > Praktika als Personalanwerbung |

Abbildung 6: Argumentationsmuster für die institutionelle Ermöglichung von Praktika (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden diese fünf Argumentationsmuster vorgestellt, um anschließend ihre Bedeutung zu thematisieren.

Praktika als Wohltätigkeit

Praktika werden als wohltätiges Handeln von Institutionen begründet, wenn Praxisanleitende anführen dass „*man ja selbst auch irgendwann mal studiert hat und irgendwann mal ähm auch verzweifelt auf der Suche nach Praktikumsplätzen war*“ (Pra-D: 2). Dabei werden durchaus auch institutionelle Aspekte in die Argumentation einbezogen, dass „*Praktika [...] als tatsächlich ja eher karitative Leistung betrachtet*“ (Pra-G: 96) werden und dann ermöglicht werden, „*wenn jemand was lernen will und da ist ein Platz frei und er belastet uns nicht zu bei der Arbeit*“ (ebd.). Es findet sich auch der Einschluss von Praktikumsbetreuung in institutionelle Zielsetzungen als Muster des wohltätigen Handelns. Es wird dazu als institutionelle Aufgabe beschrieben, auch „*Praktikant*innen, wo ich sage die finden jetzt woanders nichts*“ (Pra-E: 42) eine Praktikumsmöglichkeit zu bieten, die „*eine andere Begleitung*“ (ebd.) beinhaltet. Dazu wird dann geschaut „*wie braucht die*der Einzelne auch Begleitung?*“ (ebd.). Dies beinhaltet auch Praktikumsmöglichkeiten für Studierende mit Kindern, die „*flexiblere Arbeitszeiten*“ (ebd.) für die Absolvierung ihres Praktikums benötigen. Der Fokus in diesem Argumentationsmuster liegt darauf, dass Praktika zum Wohle von Studierenden ermöglicht werden, um der Notwendigkeit von studienintegrierten Praktika auch institutionell zu begegnen.

Praktika als Lerngelegenheit

Der Fokus auf Praktika als Lerngelegenheiten wird ebenfalls in Argumentationen von Interviewpartner*innen verfolgt: „*Ich finde generell, wenn man sich eine*n Praktikant*in anschafft, dann sollte man auch ähm gucken, dass die*der am Ende Einblicke hat, was gelernt hat, was für sie*ihn auch relevant ist. Aber das ist jetzt nicht speziell auf pädagogische Praktika beschränkt*“ (Stu-C: 186). Dies wird auch in der Bedeutungszuschreibung von Praktika als „*Nachwuchsförderung*“ (Doz-D: 58) deutlich und dies damit verbunden, dass „*auch die Möglichkeiten sehr breit angelegt sind, dass der Nachwuchs dann eben auch tatsächlich sich gefördert, als gefördert betrachtet und auch gefordert betrachtet*“ (ebd.) wird. Die „*Ernsthaftigkeit*“ (Doz-A: 16) von Praktika verdeutlicht sich für Studierende und Lehrende auch dadurch, dass die „*Studienleistung*“ (ebd.) von Praktika und Projektpraktika mit hoher Bedeutung in die Gesamtbewertung des Studiums einfließt (vgl. ebd.). Aus Sicht von Lehrenden besteht die Anforderung in einem Praktikum für Studierende und Institutionen darin, dass ein Praktikum eine „*Entwicklungsaufgabe*“ (Doz-A: 34) darstellen soll, die „*auch wissenschaftlichen Bewertungskriterien standhalten*“ (ebd.) soll (vgl. Doz-A: 80).

Praktika als Wissens- und Perspektivenerweiterung

Als drittes institutionelles Argumentationsmuster für Praktika wird das Potential beschrieben, dass über Praktika neues Wissen und Perspektiven in Organisationen dringen kann: „*Und ich finde es echt auch immer nochmal spannend ähm, ja, so neue Blickwinkel oder auch nochmal ähm so nochmal mit*

*theoretischen Inhalten konfrontiert zu werden, ne? Natürlich hat man die irgendwann im Studium mal gehabt, aber man bildet sich fort und weiter, aber ich finde es auch nochmal spannend so, dann über Praktikant*innen nochmal neue Entwicklungen einfach mitzubekommen oder auch nochmal neue Sichtweisen*" (Pra-B: 64). Der Kontakt zu Studierenden in Praktika kann für Praxisvertreter*innen Möglichkeiten der theoretischen Auseinandersetzung mit Themen bieten (vgl. Stu-E: 52). Institutionen erhoffen sich auch für ihre „Qualitätssicherung, Prozessoptimierung“ (Pra-A: 85) Vorteile durch die Einbindung von Praktikant*innen, da dies „ja die Dinge [sind, A.K.D.], für die man eben auch immer so einen Blick von außen braucht, ne? Um sich da auch weiterzuentwickeln“ (ebd.). Die institutionelle Entwicklung wird hier mit antizipierten Potentialen verbunden, die Praktikant*innen in die Institutionen einbringen können. Dies funktioniert aufgrund von „fachliche[r] Nähe“ (Pra-A: 73), indem Praktikant*innen neue Sichtweisen und Konzepte in die Institutionen hereintragen, die für die Institution möglicherweise fremd sind (vgl. Doz-B: 32). Das beinhaltet Chancen für „Einrichtungen [...], weil sie mal aus dem üblichen Trott ähm rauskommen“ (Doz-B: 32) durch die Einbindung von Studierenden in ihre Arbeit, indem sie „von deren Wissen profitieren“ (Pra-A: 39). Das institutionelle Interesse „sich durch die Studierenden zu entwickeln“ (Pra-A: 43) und Erkenntnisse aus Praktika auch nutzen zu können (vgl. Pra-A: 45), wird insbesondere von Praxisanleiter*innen beschrieben, die dies beispielsweise damit verbinden, dass „halt eben frischer Wind ins Unternehmen“ (Pra-A: 41) kommt über Praktikant*innen als „neue Impulse“ (ebd.) für die eigene Arbeit.

Praktika als Leistungserbringung

Als weiteres institutionelles Sinnmuster für Praktika wird die Argumentation über die Generierung organisationaler Leistung, entsprechend des jeweiligen Auftrags der Institution, angeführt. Hier steht der institutionelle Wunsch im Vordergrund einen Gewinn für die eigene Institution aus einem Praktikum zu ziehen. Das Praktikum dient dann als Möglichkeit für Institutionen jeweils eigene Ziele und Themen zu bearbeiten (vgl. Pra-D: 8–10). Dies wird beispielsweise mit der Hoffnung verbunden, es „kommt vielleicht ein verbesserter Prozess dabei heraus. Neues Produkt, ein verändertes Produkt, ein verbessertes Produkt. Ähm und in letzter Instanz in irgendeiner Form ein wirtschaftlicher Erfolg, ein attraktiveres Produkt, eine neue Zielgruppe, was auch immer“ (Pra-G: 126). Dies wird als Chance für die Institution beschrieben, dass diese mit der Leistung, die Studierende im Praktikum erarbeiten „etwas anfangen können“ (Pra-G: 114) beispielsweise durch für konkrete Aufgabenstellungen erarbeitete „Handlungsempfehlungen“ (Pra-A: 25). Dazu kann auch gehören, dass Praktikant*innen als „eine Entlastung für alle“ (Stu-F: 116) Kolleg*innen wahrgenommen werden, da sie während des Praktikums als personelle Ressourcen für die Institution tätig sind. Dies wird auch – neben der Bereitstellung einer Lernmöglichkeit – als „purer Eigennutz“ (Stu-F: 116) der Institutionen beschrieben. Ein*e Studierende*r thematisiert dies darüber, dass „die Einrichtung [...] nie verschleiert [hat, A.K.D.], dass ein bisschen Eigennutz mitschwingt, ähm, das kann ich aber auch nicht verdenken“ (ebd.).

Die Orientierung an Interessen des gesellschaftlichen Auftrags einer Institution insbesondere in Projektpraktika wird auch von Lehrenden beschrieben. Dabei besteht eine besondere Herausforderung darin, die Anforderungen der projektbetreuenden Institution, der Universität und die Möglichkeiten der*des jeweiligen Studierenden miteinander zu „harmonisieren und dieses Dreieck eben ganz gut ausfüllen“ (Doz-A: 6). Für die Bearbeitung spezieller Themen werden von Institutionen „Student*innen eingesetzt“ (Pra-D: 6; vgl. Pra-D: 8; Pra-F: 12), auch um das Praktikum „im besten Fall [als, A.K.D.] eine Win-win-Situation“ (Pra-F: 10) für Institution und Studierende zu gestalten.

So bieten sich für Institutionen über Praktika Gelegenheiten Themen für „betriebliche Problemstellungen“ (Pra-D: 8) erarbeiten zu lassen, beispielsweise zu „Themen, die bei uns ähm so ein bisschen auf die lange Bank geschoben werden, weil wir wissen, dass man dafür Zeit investieren muss, um sich diese Themen zu erschließen und auch erstmal selbst zu verstehen“ (Pra-D: 10). So werden Praktika auch gezielt für Themen ausgeschrieben, die „ein*e Praktikant*in gut übernehmen“ (Pra-G: 96) kann. Entspre-

chend äußeren Vertreter*innen der Praktikumsstellen, dass sie sich „wünschen mehr Praktikant*innen zu bekommen (lachend), [...] die schon weiter im Studium sind und mit denen dann auch substantiiert intensiver an bestimmten Themen einfach arbeiten kann“ (Pra-F: 64). Studierende beschreiben die Leistungserwartungen, die in Praktika an sie gestellt werden, ebenfalls (vgl. Stu-D: 136). Die Beschreibung der Leistungsfähigkeit von Studierenden während eines Praktikums wird mit dem Anspruch einer „berufliche[n] Identitätsbildung“ (Pra-G: 126) der Studierenden verbunden, die auch darin besteht, dass diese erkennen, dass sie „in der Lage [sind, A.K.D.] tatsächlich etwas Produktives zu leisten“ (ebd.). Dies wird beschrieben als schöpferische Tätigkeit, denn „hier sind wir ja nicht in einer rein kreativen, karikativen Veranstaltung, sondern hier geht es ja darum schöpferisch zu sein in einem Sinne ähm da tatsächlich auch wirtschaftlichen Erfolg daraus zu ziehen, um ein Unternehmen am Leben zu erhalten. Das ist ja immer das erste Ziel und dann im Idealfall allen Mitarbeiter*innen ein Leben zu ermöglichen“ (Pra-G: 126). Sofern eine Leistung von Praktikant*innen als gewinnbringend bewertet wird, wird von einer*inem Praxisanleiter*in auch betont, dass sie*er es begrüßt „wenn diese Arbeit auch entlohnt würde, weil ich finde auch, dass sie ja eine Arbeit machen bei uns. Die zwar angeleitet ist, aber so ein Stück weit, ja, schon da wäre oder da ist“ (Pra-B: 144).

Praktika als Personalanwerbung

Das fünfte Motiv für Institutionen Praktika zu ermöglichen, wird darüber begründet, künftige Mitarbeitende für die eigene Institution zu finden und zu gewinnen. Dabei werden Praktika als Format des „Recruiting“ (Pra-D: 36) angesprochen, indem über Praktika „immer wieder neue Kolleginnen und Kollegen generiert“ (Pra-I: 50) werden können. Praktika werden in dieser Hinsicht verstanden als Teil eines Hochschulstudiums, welches Studierende auch auf „ein Berufsleben in der Wirtschaft“ (Pra-D: 46) und weiteren beruflichen Bereichen vorbereitet „und nicht nur für die akademische Lehre oder akademische Karriere“ (ebd.). Die Positionierung von „Studierenden am Arbeitsmarkt“ (Pra-G: 104) wird von Praxisanleiter*innen als Intention eines Praktikums angesprochen und mit dem institutionellen Muster der Personalanwerbung verknüpft (vgl. ebd.). Institutionen haben Interesse daran frühzeitig Talente unter Studierenden zu entdecken, die zu einem späteren Zeitpunkt Mitarbeitende der eigenen Institution werden können (vgl. Pra-D: 52; Pra-H: 29; Pra-I: 42), denn „darüber generiert man Fachkräfte der Zukunft“ (Pra-B: 64). Dieses Motiv wird auch über einen antizipierten „Fachkräftemangel“ (Pra-H: 8) begründet. Praktika werden dann als Investition einer Institution gesehen (vgl. Pra-F: 38). Ehemalige Praktikant*innen werden bei der Einstellung von Mitarbeitenden bevorzugt, wenn diese einen guten „Eindruck hinterlassen“ (Pra-H: 47) haben während eines Praktikums, „[a]nstatt jemanden zu haben, der hier hinkommt, wir kennen sie*ihn überhaupt nicht und geht dann bei uns in die Probezeit rein“ (Pra-H: 47). Auch für Studierende werden Praktika in dieser Hinsicht als Chance beschrieben durch „verschiedene Einblicke“ (Pra-H: 49) auch für sich „dann zu wissen was ist eine gute Einrichtung für mich? Oder was ist ein guter Job für mich? Und was ist nicht so gut?“ (ebd.). Studierende nehmen dieses Motiv während des Praktikums auch wahr (vgl. Stu-L: 102), insbesondere wenn sie von Vorgesetzten gefragt werden, „ob ich mir denn auch vorstellen könnte da zu arbeiten“ (Stu-D: 28).

Die vorgestellten fünf institutionellen Argumentationsmuster kontrastieren die Perspektive auf Praktika durch die anbietenden Organisationen. Es wurden Unterschiede in der Argumentation für Praktika durch Institutionen herausgearbeitet, die auch mit institutionellen Selbstverständnissen in Bezug stehen. Allerdings ließen sich in den Interviews keine Bezüge zwischen den vorgestellten Argumentationsmustern und verschiedenen Organisationsformen herausarbeiten. Der naheliegende Schluss, dass wirtschaftlich agierende Unternehmen Praktika als einen wirtschaftlichen Vorteil in der Gegenwart durch eine Leistungserbringung der Studierenden betrachten oder als einen in der Zukunft erhofften Vorteil durch eine Personalanwerbung von Fachkräften, ließ sich in den analysierten Daten nicht erkennen. Jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Zusammenhänge zwischen den Argumentationsmustern für Praktika der Institutionen und deren organisationalem Selbstkonzept und Ziele bestehen. Jütte weist in den Ergebnissen seiner Studie darauf hin, dass „Kooperationsmotive

[...] nicht auf ökonomische Eigeninteressen zu reduzieren“ (ebd., S. 91) sind, sondern vielmehr auch „ideelle Wertschöpfung“ (ebd.) und „soziale Ziele verfolgt“ (ebd.) werden.

Weiterhin wurde zu Beginn dieses Kapitels angesprochen, wie Praktika im System Universität argumentiert werden. Hier lassen sich keine klaren Argumentationsmuster ausmachen, wobei teilweise auch Lehrende sich mit der Perspektive der institutionellen Argumentation externer Organisationen für Praktika beschäftigen.

Deutlich wird, dass sowohl universitäre Lehrende als auch Praxisanleiter*innen auf das Selbstverständnis der jeweils anderen Organisation reagieren und sich mit Intentionen für Praktika beschäftigen, die an sie kommuniziert werden oder die sie von diesen antizipieren. Die wechselseitige Reaktion von Institutionen aufeinander und die Wahrnehmung von Selbstverständnissen und Positionierungen anderer Institutionen hinsichtlich der Ermöglichung und Argumentation studienintegrierter Praktika, ist in beide Richtungen zu verzeichnen (vgl. Jütte 2002, S. 104).

Studierende setzen sich ebenfalls mit der Frage auseinander, warum Praktika Bestandteile ihres Studiums sind und reflektieren auch mit welchen Zielsetzungen und Erwartungen ihnen die Vertreter*innen der jeweiligen Praktikumsinstitution für ein Praktikum begegnen. Damit geht einher, dass Studierende sich bemühen diese Erwartungen zu erfüllen oder auch sich von diesen abzugrenzen. Die wechselseitige Auseinandersetzung mit Intentionen der Akteur*innen im kooperativen Handeln, wird auch von Wolfgang Jütte in seiner Studie angesprochen (vgl. ebd., S. 104).

6.4.2 Institutionelle Größe als Relevanz für Praktika

Als relevanter Faktor für eine Zusammenarbeit wird auch die Größe einer Institution angeführt, die sich auch in der zahlenmäßigen Ausstattung einer Institution mit Personal zeigt (vgl. Jütte 2002, S. 321–322). Eine größere Personalstärke einer Institution bedingt, dass auch für kooperative Aktivitäten mehr Mitarbeiter*innen zur Verfügung stehen und insofern eine Institution sich auch verstärkt engagieren kann in kooperativen Bezügen (vgl. ebd., S. 129–130) und dieser mehr Potentiale informeller Beziehungen zur Verfügung stehen können (vgl. ebd., S. 313). Dies kann eine Ressource für eine Institution darstellen (vgl. ebd.), die dadurch auch als bedeutungsvoll klassifiziert wird. Zur institutionellen Größe kann auch die Einbindung einer Institution in Trägerstrukturen gezählt werden (vgl. ebd., S. 259). Die Bedeutung der Größe einer Institution für Praktika wird im Folgenden vorgestellt anhand der dieser Subdimension zugeordneten Interviewaussagen.

Lehrende beschreiben die institutionelle Größe einer Praktikums- oder Projektstelle eine Bedeutung zu, wenn sie argumentieren, dass *„Größe [...] auf jeden Fall etwas [ist, A.K.D.], [...] wo ich glaube, dass das irgendwo eine Rolle spielt, was auf jeden Fall seitens der Organisation auch eine Dimension ist“* (Doz-A: 80). Dies wird auch anhand dessen argumentiert, dass für die Durchführung von Praktika in *„etwas größeren Einrichtungen [...] auch entsprechende Konzepte“* (Doz-B: 2) vorliegen. Kontrastierend dazu wird aber auch angeführt, dass dem Aspekt der institutionellen Größe für die Wahrnehmung eines Praktikums *„keine so große Rolle“* (Doz-B: 12) zukommt, *„also auch von den Praktikumsberichten her, was man da an nachträglicher Reflexion lesen kann, auch aus Studierendensicht nicht“* (ebd.). Der Größe einer Institution wird aber seitens der Praxis ein Einfluss für das pädagogische Arbeiten und damit auch für die Einblicke in Praktika zugeschrieben (vgl. Pra-H: 49). Eine große Organisation scheint teilweise intuitiv von Studierenden für ihre Auswahl eines Praktikums präferiert zu werden (vgl. Stu-B: 28). Vertreter*innen größerer Einrichtungen beschreiben ergänzend auch, dass das Verständnis der jeweiligen organisationalen Strukturen für sie eine explizite Lernaufgabe während des Praktikums darstellt (vgl. Pra-E: 82). Auch Lehrende weisen auf diesen Aspekt hin (vgl. Doz-B: 50).

Studierende thematisieren, dass sie mit Vorgaben übergeordneter Einheiten und Trägerstrukturen während Praktika in Kontakt gekommen sind (vgl. Stu-K: 122) und auch weitere pädagogische Angebote in anderen Teilbereichen der jeweiligen Praktikumsinstitution kennengelernt haben, die ihnen

vor dem Praktikum nicht bekannt waren (vgl. Stu-K: 166). Ebenso kann eine hohe Anzahl an Mitarbeitenden einer Institution mit verschiedenen Teilbereichen für Studierende eine Erkenntnismöglichkeit darstellen (vgl. Stu-K: 168).

Für Lehrende stellen kleinere Institutionen jedoch insofern eine Herausforderung bei der Begleitung von Praktika und Projektpraktika dar, wenn *„man überhaupt nicht so genau weiß, was die machen“* (Doz-A: 80). In diesen Fällen ist für Lehrende eine Begleitung aufgrund fehlender Transparenz nur eingeschränkt möglich. Anders sieht dies aus, bei *„großen Institutionen [...], wo man dann auch schon, ja Stadtverwaltung, Jugendamt, schon auch doch eine gewisse Idee damit verbindet was dort passiert“* (ebd.).

Aspekte der kontinuierlichen Praktikumsbegleitung von Studierenden werden von Lehrenden ebenfalls mit der Größe einer Institution assoziiert. Es wird der Vorbehalt geäußert, dass bei kleineren Organisationen gegebenenfalls keine *„Krankheitsvertretung [...] oder Urlaubsvertretung“* (ebd.) vorgesehen ist, die als *„Ansprechpartner*in in der Organisation“* (ebd.) für Studierende verfügbar ist. Dies wird insbesondere bei der Begleitung von Projektpraktika als kritisch beschrieben, wenn *„dann das Projekt einfach brach liegt und nicht vorwärts geht, wo je größer desto eher kann die Organisation dass dann auch auffangen und desto eher gibt es auch so etwas wie eine*n Vertreter*in oder jemand, der*die auch als Ansprechpartner*in fungieren kann oder eine*n Vorgesetzte*n, die*den man vielleicht mal anrufen kann und eine Grundfrage mit der*dem klären kann und dann, dann kann das Projekt auch weiter gehen, da habe ich dann eigentlich immer ein bisschen besseres Gefühl“* (ebd.). Gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass Projekte auch mit kleinen Organisationen produktiv und ohne Schwierigkeiten verlaufen können (vgl. ebd.).

Auch Praxisvertreter*innen weisen auf die größere Flexibilität im Einsatz von Praktikant*innen hin, wenn im jeweiligen Kollegium auch Kolleg*innen für die Begleitung eines Praktikums herangezogen werden können (vgl. Pra-I: 44).

Die Bereitstellung von Aufgabenstellungen für Praktikant*innen, welche Praxisanleitenden *„institutionell auch irgendwo verankern können“* (Doz-A: 80), stellt aus Sicht von Lehrenden eine Stärke größerer Institutionen dar. Hingegen kann der Einblick in organisationale Strukturen und Konzepte während eines Praktikums auch eingeschränkt sein, wenn aufgrund der geringen Größe einer Organisation *„noch gar nicht viel vorhanden ist“* (ebd.) an internen Prozessen. Lehrende sehen das als Risiko bewertete Szenario, dass bei einer Institution mit nur sehr wenigen Mitarbeitenden Studierende während eines Praktikums eher gefährdet sind als *„billige Arbeitskraft“* (Doz-A: 34) eingesetzt zu werden und die Institution dann auch *„zu wenig Entwicklungsaufgabe für die Studierenden“* (ebd.) bieten kann. Andersherum wird jedoch von Vertreter*innen der Praxis auch argumentiert, dass *„je kleiner eine Einrichtung ist [...], umso mehr ist eben die Flexibilität erwartet und gebraucht“* (Pra-E: 174) von Studierenden als Praktikant*innen. Dies wird als Vorteil kleinerer Organisationen beschrieben (vgl. Pra-A: 49), da sie darüber einen Einblick in verschiedene Arbeitsbereiche erhalten können (vgl. Pra-E: 174) und Studierende aufgrund einer höheren *„Dynamik“* (Pra-A: 33) in kleineren organisationalen Strukturen Studierende auch daran beteiligt werden können *„sehr viel bewegen“* (ebd.) zu können.

Die Größe und Personalstärke einer praktikums anbietenden Organisation scheint für die Zusammenarbeit in Praktika bedeutsam zu sein. Jedoch lassen sich daraus keine generalisierenden Schlüsse für die Bewertung von Institutionen als Praktikumsstellen ableiten. Aufgrund des Zuschnitts des Datenmaterials als Fallstudie für eine Universität kann die Relevanz der Größe und Personalstärke von Universitäten in ihrer Auswirkung auf die Zusammenarbeit in Praktika nicht vergleichend betrachtet werden.

6.4.3 Institutionalierungsgrad von Praktika

Die Frage, wie Institutionen eigeninitiativ oder fremdinitiiert mit studienintegrierten Praktika umgehen, also ob und wie jeweils Praktika ermöglicht und begleitet werden, betrifft den Institutionalierungsgrad von Praktika (vgl. Jütte 2002, S. 61). Dies umfasst auch den Aspekt dessen, in welchem Umfang und auf welche Art eine solche Beteiligung an Kooperation durchgeführt wird (vgl. ebd., S. 61) und von welchen Kriterien dies abhängt. In dieser Subdimension werden Interviewaussagen dargestellt, die die Art, den Umfang und die Intensität kooperativer Beziehungen von Institutionen zu anderen Institutionen – und auch Studierenden – beschreiben. Zunächst werden institutionalisierte Bedingungen von Praktika seitens der Universität beschrieben, anschließend folgen die der verschiedenen Praktikumsinstitutionen.

Projekte und Praktika tauchen „im Studienverlauf“ (Doz-A: 88) auf, da diese als „studienkonzeptioneller fester Punkt“ (Doz-D: 20) curricular durch die **Universität** verankert sind (vgl. Stu-J: 20, 26). Dazu wird konstatiert, dass „wir in Koblenz schon eine hohe Aufmerksamkeit auf [...] diesen integralen Bestandteil des Praktikums im Studium“ (Doz-C: 54) legen. Studierenden begegnen diese Lehr-Lern-Formate im Modulhandbuch ihres Studiums, die dort beispielsweise mit konkreten Stundenangaben für eine Praktikumsdauer verbunden werden (vgl. Stu-F: 36; Stu-K: 20; Stu-L: 2). Studierende erleben die Integration der Praktikumsformate auch als Zwang, von dem jedoch nicht negativ konnotiert berichtet wird (vgl. Stu-L: 112). Insbesondere wird betont, dass durch den Pflichtcharakter der Praktika auch der Vorteil entsteht, „dass man da nicht so auf sich gestellt ist, wie bei jetzt bei einem freiwilligem Praktikum, sondern auch immer Dozent*innen hat, die irgendwie angegliedert sind, an die man sich wenden kann“ (Stu-L: 112)

Die Gestaltung der curricularen Einbindung von Praktika wird von Lehrenden auch mit Erfordernissen der Bachelor- und Masterstudiengänge verbunden und mit dem vorherigen Studiengang mit Diplomabschluss verglichen, der mit einer höheren „Autonomie“ (Doz-B: 2) der Studierenden bei der Durchführung der Praktika und studentischen Entscheidungen hinsichtlich des Einbezugs von universitären Lehrenden in eigene Reflexionsprozesse verbunden gewesen sei (vgl. ebd.). Hier werden Unterschiede angesprochen, dass „Praktika ja doch sehr stark auch eben [an, A.K.D.] Veranstaltungskontexte zur Vorbereitung, zur Begleitung, zur Nachbereitung, zur Erstellung des Berichtes [...] angebunden“ (Doz-B: 2) sind. Dies wird mit dem Vorteil konnotiert, dass „dieses reflexive Element was ja sozusagen die Praktika erst fruchtbar macht, kann man da natürlich sehr viel besser unterstützen und fördern und entwickeln und auch dran bleiben“ (ebd.). Gleichzeitig wird eingeschränkt, dass „die Grenzen verschwimmen“ (ebd.) zwischen vorgegebenen Elementen des Studiums, dem Praktikum und der Eigenaktivität der Studierenden (vgl. ebd.).

Die curriculare Einbindung der Praktika in Studiengangskonzeptionen bedingt auch, dass diese mit einer Prüfungsleistung verbunden sind (vgl. Stu-K: 262; Stu-L: 48; Doz-C: 32). Ein*e Student*in sieht die Notwendigkeit des Verfassen eines „Praktikumsbericht[s]“ (Stu-L: 48) auch darin begründet, dass „man ja auch irgendwo ein Stück weit das festhält was man da erlebt hat, geleistet hat selber auch und was auch das Pädagogische sage ich mal daran ist“ (Stu-D: 112). Der Wunsch während des Praktikums oder Projekts eine gute Leistung abzuliefern, wird als von der Bewertung unabhängig berichtet (vgl. Stu-J: 78). Jedoch wird auf die Bedeutung der Unterstützung bei der Berichterstellung durch Beratung und Lehrveranstaltungen im universitären Kontext aus Studierendenperspektive hingewiesen (vgl. Stu-L: 144). Studierende orientieren sich an universitären Vorgaben für die Durchführung von verpflichtenden Praktika: „Ansonsten war es halt sehr angenehm, dass alles so klar war. Ne, du hast ganz klar einen Rahmen, du hast bestimmte Stunden, du hast einen Praktikumsvertrag, es ist klar es wird ein Bericht geschrieben, es ist klar, was Ziel des Berichtes ist“ (Stu-C: 150). Die Frage, wie Praktika in Studiengänge integriert sind und mit welchen Lernzielen diese jeweils verbunden sind, wird von Praxisanleitenden für die Planung und Durchführung eines Praktikums beachtet (vgl. Pra-F: 4, 8).

Lehrende wünschen sich, dass Praktika als „*Nachwuchsförderung im eigenen Einrichtungsprogramm, Qualitätsprogramm*“ (Doz-D: 70) von Institutionen verankert werden, „*[w]eil ich finde das Praktikum, [...] wird schon ernst genommen, aber man könnte es noch ein bisschen mehr professionalisieren, wie man das ernst nimmt*“ (ebd.). Es wird hier je nach „*Erfahrung [...] seitens der Organisation*“ (Doz-A: 80) unterschieden und darauf hingewiesen, dass „*es [...] ja Organisationen [gibt, A.K.D.], die haben einen sehr routinierten Umgang, das hängt dann manchmal auch an den Personen, sehr routinierten Umgang mit so etwas wie einem Praktikum und Projekten*“ (Doz-A: 80).

In der Zusammenarbeit für Praktika und Projekte erleben **Praktikumsinstitutionen**, dass seitens der Universität auch „*Abläufe*“ (Pra-A: 91) und Strukturen vorgegeben werden (vgl. Doz-A: 88). Dazu gehört beispielsweise die Dauer von Praktika (vgl. Pra-H: 2; Pra-I: 32) und die Verbindung dessen mit einem „*gewissen Workload*“ (Pra-G: 162). Als Vorgabe seitens der Universität wird von Studierenden angemerkt, „*dass da ein*e Pädagog*in anleiten muss*“ (Stu-C: 160, vgl. Stu-C: 182; Stu-E: 74). Die Vorgaben für Praktika werden sowohl positiv bewertet als „*gute Organisation*“ (Pra-A: 91) als auch als praxisfern beschrieben (vgl. Pra-E: 56).

In Institutionen müssen für Praktika „*Strukturen entsprechend [ge]schaffen*“ (Pra-G: 96) werden. Dies kann als Belastung bewertet werden: „*Muss man nicht froh sein, wenn heute überhaupt noch irgendwer irgendwie Praktikant*innen nimmt?*“ (Pra-I: 34). Teilweise liegen auch bereits ausgearbeitete Strukturen dazu vor, beispielsweise ein Leitfaden für eine Praktikumsbetreuung und -beurteilung (vgl. Stu-I: 128–132). Abläufe während eines Praktikums treten auch different in Institutionen auf (vgl. Stu-L: 74; Pra-B: 92; Pra-E: 33–34; Pra-F: 4, 6, 18; Pra-I: 50) und diese werden auch beeinflusst von den jeweiligen institutionellen Zielen (vgl. Pra-D: 2). Die Initiative für die Gestaltung eines Praktikums wird jedoch von den Praktikumsanleiter*innen auch in der Verantwortung der Studierenden gesehen (vgl. Pra-D: 12; Pra-F: 60; Doz-D: 2, 42).

Für Institutionen scheint es bedeutsam, dass Praktika und Projekte zeitlich begrenzt stattfinden (vgl. Pra-A: 101) und so ihr Engagement für ein*e Praktikant*in nicht zur Daueraufgabe wird.

Universitäre Lehrende sind für Betreuende von Praktika und Projektpraktika auch ansprechbar oder bemühen sich um regelmäßigen Kontakt (vgl. Pra-A: 21). Auch bestehen teilweise Netzwerke zu praktisch Tätigen (vgl. Pra-A: 82–83; Pra-G: 110; Doz-B: 96; Doz-C: 64). Für Praktikumsinstitutionen ist eine zuverlässige Erreichbarkeit von universitären Betreuenden bedeutsam (vgl. Pra-E: 144–148). Dazu wird von Seiten der Lehrenden auf die Zuständigkeit der Koblenzer „*Koordinierungsstelle Universität – Praxis*“ (Doz-B: 44) hingewiesen.

Studierende merken an, dass über Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen hinaus, während des Studiums auch „*Anregungen*“ (Stu-L: 112) zu praktischen Handlungsfeldern gegeben werden und „*so die Praxisseite gezeigt und integriert wird*“ (Stu-L: 112) beispielsweise über „*Online-Exkursionen*“ (Stu-L: 112), Berichte aus der Praxis (vgl. Pra-I: 38) oder die Vorstellung interessierter Projektpartner*innen (vgl. Stu-J: 72). Über diese Kontakte können auch Möglichkeiten für Praktika der Studierenden entstehen (vgl. Stu-I: 98; Stu-L: 112; Pra-I: 4). Die Universität unterstützt die Verbindung zwischen potentiellen Praktikumsstellen und Studierenden auch über die Weiterleitung von Praktika-Ausschreibungen von Institutionen (vgl. Pra-I: 2; Stu-L: 112).

Die Installierung eines Formulars für einen Praktikumsvertrag, der Praktika zwischen Praktikumsinstitutionen, Studierenden und der Universität regelt, wird von Studierenden als Vorgabe der Universität beschrieben (vgl. Stu-I: 48; Stu-J: 36; Stu-L: 36; Pra-A: 91). Praxisanleitende beschreiben die Existenz einer solchen Vorlage seitens der Universität als Entlastung für ihre institutionellen Abläufe (vgl. Pra-G: 100–102). In der Universität wird dazu eine „*Anlaufstelle wo das Ganze vertraglich auch abgearbeitet wird*“ (Doz-F: 76) vorgehalten.

Die Anbindung von Praktika an ihr Studium thematisieren Studierende auch gegenüber potentiellen Praktikumsinstitutionen, wenn sie sich dort bewerben (vgl. Stu-D: 116). Teilweise werden Praktika institutionell nur in den Fällen für Studierende ermöglicht, wenn sie „*im Studium integriert*“ (Stu-L: 2)

sind, teilweise spielt der Aspekt der Verpflichtung für Institutionen keine Rolle (vgl. Stu-D: 116). Institutionen weisen zum Teil auch in ihren Außendarstellungen, beispielsweise auf ihren Homepages, darauf hin, dass sie „Praktika anbieten“ (Stu-L: 72). Teilweise existiert „ein Bewerbungsportal online“ (Stu-L: 72) über welches sich interessierte Studierende für Praktika bewerben können. Auch ohne expliziten Hinweis auf eine Praktikumsmöglichkeit melden sich Studierende jedoch initiativ bei Institutionen (vgl. Pra-I: 4).

Ein Engagement der Akteur*innen wird für die Realisierung eines Praktikums vorausgesetzt. Die Frage, wie Praktika institutionell vorgeschrieben und ausgestaltet werden, taucht in den Interviews kontrovers auf. Wie eine Universität die Anforderung eines studienintegrierten Praktikums ausgestaltet, wird auch von den Praktikumsstellen gesehen und dies spielt insbesondere für die Studierenden eine Rolle, die sich an den entsprechenden Vorgaben für die Durchführung ihres Praktikums orientieren. Institutionen, die Praktika anbieten, sehen sich auch intern mit der Frage konfrontiert, ob und wie sie Praktika anbieten wollen und wie dies auf ihre originäre Aufgabe einwirkt. Die Realisierung eines Praktikums stellt einen kooperativen Austausch dar mit der Person einer*eines Studierenden und interorganisational auch mit der Organisation Universität.

6.4.4 Organisatorische Ausdifferenzierung als Relevanz für Praktika

Zusammenarbeit für Praktika wird auch von internen Strukturen bezüglich Hierarchien, Dienstwege und Zuständigkeiten beeinflusst (vgl. allgemein dazu Jütte 2002, S. 118). Die Handlungsmöglichkeiten von Mitarbeitenden stehen dabei in Abhängigkeit von jeweiligen Befugnissen und den institutionellen Positionen. Diese ermöglichen es Zusammenarbeit einzugehen oder abzulehnen. So ist nicht jede Person einer Institution dazu befugt, zu entscheiden ob eine Zusammenarbeit mit einer anderen Institution initiiert werden kann. Leitungspersonen können dabei der Mitarbeiterebene gegenübergestellt werden (vgl. ebd., S. 208), denn die jeweilige Hierarchieposition und Funktion verändert auch die Frage, wie Beziehungen zu Personen und Institutionen außerhalb der eigenen Institution initiiert und gestaltet werden können (vgl. ebd., S. 129). Dabei ist daran zu denken, dass kooperatives Handeln auch als Belastung erlebt werden kann (vgl. ebd., S. 243). Die Relevanzen, die in Interviews der organisatorischen Ausdifferenzierung der jeweiligen Praktikumsinstitutionen zugeschrieben werden, werden in diesem Kapitel zunächst zum Thema gemacht. Anschließend folgen noch Aspekte der organisatorischen Ausdifferenzierung der Institution Universität, die in den Interviews angesprochen wurden.

Studierende und Praxisanleitende berichten davon, dass als ein Aspekt zu Beginn eines Praktikums die Erlangung einer Übersicht über die jeweiligen Strukturen der **praktikums anbietenden Institution** darstellt. Dies findet beispielsweise in einem erläuternden Gespräch statt, indem die*der Praxisanleiter*in „so ein bisschen die Abteilung beschrieben [hat, A.K.D.], wer alles so da ist (lacht) wer was macht“ (Stu-D: 16) oder indem sich die Studierenden über Dokumentationen beispielsweise anhand des jeweiligen „Organigramm[s]“ (Pra-F: 6) mit Strukturen vertraut machen (vgl. auch Stu-L: 100). Alternativ wird beschrieben, dass „markante Punkte innerhalb der Einrichtung auch mal besucht [werden; A.K.D.] mit der Praktikantin zusammen oder dem Praktikanten“ (Pra-B: 18), um Wissen darüber zu erlangen, „wo ähm keine Ahnung, bekomme ich einen Autoschlüssel, wenn ich irgendwie mit dem Auto fahren soll. Oder, ne, wo kann ich mich hinwenden, wenn irgendwas anderes ist? So, dass da so ein Überblick besteht“ (Pra-B: 18; vgl. auch Stu-L: 100). Die Vorstellung der Praktikant*innen bei „hohen Tiere[n]“ (Stu-D: 44) der Institution, durch die*den Praxisanleiter*in wird auch von einer*einem Student*in als Aspekt der Begrüßung im Praktikum beschrieben. Auch in einem „Auftaktgespräch“ (Pra-F: 4) zu einem Praktikum werden mit den Praktikant*innen „unterschiedliche Einsatzfelder“ (Pra-F: 4) der jeweiligen Organisation besprochen.

Studierende begegnen in Praktika auch anderen Bereichen einer Institution und erleben hier möglicherweise auch, dass sie nicht in alle institutionellen Bereiche Einblick erhalten (vgl. Stu-A: 46;

Pra-B: 76). Größere Institutionen mit mehreren Teilbereichen ermöglichen während eines Praktikums jedoch auch, dass ein*e Praktikant*in „auch nochmal ein bisschen in so einen anderen Bereich einfach reingucken kann“ (Pra-B: 94; vgl. auch Pra-I: 8; Stu-A: 46; Stu-D: 64; Stu-L: 64, 74). Für Studierende kann die Möglichkeit innerhalb eines Praktikums in verschiedene Bereiche einer Institution Einblick zu erhalten, zur Entscheidung für dieses Praktikum beitragen: „ich habe mich auch bewusst für meine Praktikumseinrichtung entschieden, weil ich eben wusste wenn ich da das Praktikum mache, dann kann ich ja verschiedene Projekte sehen. Also dann sehe ich nicht nur eine Zielgruppe, wie zum Beispiel Jugendliche, [...] ich glaube schon, dass man durch die Struktur einfach einen viel breiteren Einblick kriegt“ (Stu-D: 96).

Zuständigkeiten innerhalb einer Institution werden von Praxisanleitenden für die Einbindung von Praktikant*innen in Arbeitsprozesse als wesentlich beschrieben (vgl. Pra-F: 2; Pra-G: 104) und auch Praktikant*innen begegnen organisationalen Strukturen während der Erledigung von Aufgaben und der Bearbeitung von eigenen Anliegen (vgl. Stu-A: 78; Stu-I: 22; Stu-L: 74). Die Entscheidung, wer als Praxisanleiter*in für eine*n Praktikant*in zuständig ist, wird entweder im Team getroffen oder von einer institutionellen Leitungsperson (vgl. Pra-H: 33). Darüber wird auch begründet, wenn bei Personalmangel in einem Team keine Praktikant*innen aufgenommen werden können (vgl. Pra-B: 100; Pra-I: 44).

In Praktika sind Studierende als Praktikant*innen teilweise an eine konkrete Ansprechperson verwiesen (vgl. Stu-A: 4) oder werden an ein Team angebunden, mit dem sie über die Praktikumsdauer hinweg arbeiten sollen (vgl. Pra-F: 18). In Teamstrukturen werden Praktikant*innen auch durch die Teilnahme an Besprechungen des Teams eingebunden (vgl. Pra-I: 48; Stu-I: 22). Die Betreuung von Praktikant*innen kann sich dabei auch anhand konkreter Aufgabenstellungen ergeben, die innerhalb des Teams für die*den Praktikant*in festgelegt werden und welche dann auch von verschiedenen Kolleg*innen begleitet werden (vgl. Pra-B: 2; Pra-B: 90; Pra-E: 24). Es wird auch die Perspektive einer Institution geschildert, wie dort Praktikant*innen in die kollegiale Zusammenarbeit eingebunden werden: „dann ist mir oder ist uns wichtig, dass wir der*dem ähm Praktikant*in auch das ähm Gefühl vermitteln, dass die*er ein Teil des Teams ist, ne. Also, dass sie*er mit ähm an den/unserem Teambesprechungen teilnimmt, dass wenn wir Aktivitäten vielleicht auch über die Arbeit hinaus machen, dass die*derjenige dann dabei ist. Dass die*derjenige auch ähm (...) ja, ich sage mal so, die gleichen Rechte genießt, die auch ein*e Mitarbeiter*in genießt. Sei es jetzt, ob wir uns untereinander duzen ähm oder ähm derjenige auch ein Recht ähm auf die ähm ja seine Meinung einzubringen, ähm seine Ideen einzubringen und so weiter. Also das ähm ist uns bei der Beschäftigung von einer*einem Praktikant*in wichtig“ (Pra-D: 2). Ein*e Praxisanleiter*in beschreibt auch, dass sie institutionelle Vorteile sehen, wenn „zwei Praktikant*innen parallel im Haus“ (Pra-E: 24) sind, da diese sich gegenseitig in ihrer Arbeit bereichern könnten.

Institutionelle Hierarchiestrukturen werden von Studierenden als vorhanden beschrieben. Jedoch betont ein*e Student*in auch, dass dies nicht mit einer Abwertung durch die eigene Rolle als Praktikant*in verbunden wurde. Vielmehr wird beschrieben: „man hat auch einfach gemerkt, dass trotz dieser Hierarchie, [...] einem jeder auf Augenhöhe begegnet ist. Also jeder hat einen auch als Praktikant*in und als jemand der hier gerade etwas leistet wahrgenommen“ (Stu-D: 28). Die Möglichkeit direkte „Ansprechpersonen“ (Stu-K: 144) zu haben als Praktikant*in wird dabei als wesentlich beschrieben (vgl. Stu-D: 72; Stu-H: 97–98) und auch Lehrende weisen darauf hin, dass „gute Stellen [...] beispielsweise diejenigen [sind, A.K.D.], wo es freundliche Ansprechpartner*innen gibt“ (Doz-D: 44) und „dass eine Praxiseinrichtung immer einen Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin für diese*n Praktikant*in zur Verfügung stellt und zwar jemand, der auch da ist und wenn der krank werden sollte, eine Vertretung da ist“ (Doz-D: 58). Die Relevanz einer Vertretung im Krankheitsfalle der Praxisanleitung wird auch von Seiten der Praxisanleiter*innen thematisiert (vgl. Pra-I: 46).

Studierende erleben in Praktika auch verschiedene institutionelle Positionen in deren Zusammenarbeit miteinander (vgl. Stu-D: 94). Studierende äußern Respekt für bestehende Strukturen und bemühen sich darum sich in diese einzufügen (vgl. Stu-C: 45; Stu-D: 48). Die Begegnung mit Vorgesetzten auf verschiedenen Ebenen des institutionellen Gefüges der Praktikumsstelle wird auch als Lerngelegenheit im Praktikum benannt (vgl. Pra-A: 23; Stu-D: 30): *„ich habe viel darüber gelernt, wie ich kommuniziere auch mit höheren Positionen“* (Stu-K: 172). Auch den institutionellen Umgang zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden erleben Studierende während eines Praktikums (vgl. Stu-K: 264–266). Die Relevanz von Hierarchieaspekten wird auch von Praxisanleitenden thematisiert (vgl. Pra-A: 43). Dies betrifft beispielsweise Kontakte zu *„Geldgeber*innen“* (Pra-E: 68), in die Praktikant*innen nur unter Aufsicht eingebunden werden (vgl. ebd.). Die *„Begegnung“* (Doz-D: 58) mit der jeweiligen *„Leitung der Einrichtung“* oder anderen Verantwortlichen (vgl. Pra-E: 92; Stu-D: 30; Stu-H: 18) für Studierende wird von Akteur*innen als relevant angesehen sowie auch, dass diese Interesse daran zeigen *„was der Praktikant, die Praktikantin dort macht, also das sozusagen die Institution, die Praxiseinrichtung von oben nach unten Praktikum als ein wesentliches Mittel ist die/ den Nachwuchs zu fördern“* (Doz-D: 58).

Auch innerhalb der **Universität** werden die Initiierung, Begleitung von Praktika und kooperative Aktivitäten nach außen durch Dienstwege und Zuständigkeiten beeinflusst. Die curriculare Einbindung von Lehrveranstaltungen zur Begleitung der Praktika und Projektpraktika in den fokussierten erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und die Tatsache, dass der jeweilige Praxisbezug *„durchweg eben auch irgendwie honoriert wird, als etwas Besonderes angesehen wird“* (Doz-A: 88) führt für Lehrende auch dazu, dass sie für die Betreuung von Praktika und Projektpraktika Lehrdeputate nutzen können (vgl. ebd.). Für Lehrende kann dies einen Teil ihrer Arbeit ausmachen, wobei *„vorgesehen ist, dass alle Lehrenden da prinzipiell auch eingebunden sind“* (Doz-C: 4). Die Praktikums- und Projektbegleitung übernehmen jedoch ausgewählte Lehrende, wobei es hier auch zu personellen Wechsels kommt (vgl. Doz-F: 102). Die Begleitung von Projekten wird als zeitintensive Aufgabe von Lehrenden beschrieben (vgl. Doz-A: 6), die dann aber auch zu einer *„Betreuungsleistung“* (Doz-A: 88) für die Studierenden führt. In Projektpraktika mit Forschungsfokus kann Lehrenden auch ergänzend die Rolle als Projektauftraggebenden zukommen (vgl. Doz-A: 2). Lehrende weisen der Begleitung der Praktikumsformen in Lehrveranstaltungen eine hohe Relevanz zu: *„Also als wichtig erlebe ich das Begleitseminar, das das fest implementiert ist in den Studiengang und in die Studiengangskonzeption, das ist ganz, ganz wichtig, ähm, dass die Studierenden sozusagen hier einen festen Ort haben“* (Doz-D: 58). Für Studierende sind Lehrende bei der Begleitung von Praktika und Projektpraktika auch ansprechbar für fachliche und methodische Fragen (vgl. Stu-K: 102)

Lehrende weisen auch auf die Bedeutung *„einer Koordinierungsstelle“* (Doz-A: 88) hin, die als Ansprechpartnerin für Lehrende und Studierende zu Fragen der verschiedenen Praktikumsformen fungiert. Dies wird von Lehrenden als Vorteil darüber begründet, dass *„sämtliche Fragen, die ich für mich nicht beantworten konnte, die konnte ich dann darüber klären“* (Doz-F: 100) sowie darüber, dass das Gefühl entsteht, *„erst einmal stehe ich dann nicht so alleine da“* (Doz-A: 90). Auch rechtliche Fragen zu Praktika werden von Lehrenden an diese Koordinierungsstelle verwiesen, während die fachliche Betreuung der Studierenden in der Verantwortung der Lehrenden gesehen wird (vgl. Doz-A: 90). Dies wird auch als *„Trennung [...] zwischen formalen Sachen und eher Lehre“* (Doz-F: 102) thematisiert. Lehrende beschreiben diese Stelle auch als Vorteil für die Studierenden, da sie selbst diese *„immer noch mal verweisen [können, A.K.D.] und sagen, da gibt es eine fest verankerte Stelle, die ist dafür zuständig, wenn du nichts (lacht), also wenn du jetzt selber wirklich gar nichts findest, dann gehe da doch mal hin und auch wenn das vielleicht gar nicht so oft wirklich wahrgenommen wird von so vielen, also ich glaube jeder ist irgendwie mal an diesem Büro vorbeigegangen und hatte so dieses Gefühl, ah okay, also wenn ich nichts finde, dann gibt es irgendwo jemanden, der mir dabei hilft, wo ich hingehen kann, wo ich eine*n Ansprechpartner*in habe“* (Doz-A: 90; vgl. auch Stu-E: 18).

Studienintegrierte Praktika als kooperatives Handeln bedürfen sowohl in der Praktikumsinstitution als auch in der Universität verankerter organisationaler Strukturen und der Klärung von Zuständigkeiten für die Übernahme dieser Aufgabe. Für die Umsetzung eines Praktikums wird ein*e Mitarbeiter*in oder ein Team für die fachliche und persönliche Begleitung einer*eines Praktikant*in festgelegt. Die Entscheidung dessen ist eingebunden in Fragen der organisationalen Hierarchiestrukturen allgemein. Auch der Aspekt, welcher Handlungsspielraum diesen Organisationsmitgliedern für die Gestaltung eines Praktikums zukommt und auf welche Unterstützung durch Kolleg*innen und andere Abteilungen sie dabei zurückgreifen können, kann die Umsetzung von Praktika verändern (vgl. allgemein dazu Jütte 2002, S. 321). Die Betreuung von Praktika kann für Institutionen eine ressourcenbindende Aufgabe darstellen und auch für die einzelnen Mitarbeitenden, die in diese eingebunden werden subjektiv als Belastung erlebt werden (vgl. allgemein dazu ebd.). Interaktionsformen, die in Organisationen etabliert sind, wirken sich auch auf die Gestaltung von Praktika aus und werden von Studierenden während eines Praktikums wahrgenommen und bewertet (vgl. dazu ebd.; S. 314). Auch universitäre Strukturen, wie Zuständigkeiten für die fachliche und formale Betreuung von Praktika sowie die Berücksichtigung der Praktikumsbegleitung bei der Bewertung von Arbeitsaufgaben von universitären Lehrenden, wird in den Interviews thematisiert. Dazu gehörig ist auch der Aspekt, welche didaktischen und formalen Aufgaben den Lehrenden dabei zukommen und inwiefern sie hier auch für sich Gestaltungsspielräume erkennen in der Zusammenarbeit mit Studierenden und Praxisstellen.

6.4.5 Arbeitsbedingungen in Praktika

Als Handlungsbedingung kooperativen Arbeitens, die durch Institutionen geprägt ist, sind die jeweiligen Arbeitsbedingungen der Handelnden zu nennen (vgl. Jütte 2002, S. 321–322). Ein Aspekt dieser Arbeitsbedingungen ist die Entlohnung der beruflich Tätigen. Im interaktiven Austausch gleichen Akteur*innen ihre Bedingungen mit denen anderer Akteur*innen innerhalb und außerhalb einer Institution ab (vgl. ebd., S. 216). Arbeitsbedingungen werden auch mit Anforderungen und Veränderungen seitens der Umwelt in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S. 136). Handelnde stehen dabei diesen Bedingungen nicht unbeteiligt gegenüber, vielmehr sind sie in diese eingebunden: Sie „versuchen [...] auf ihr Umfeld handelnd einzuwirken“ (ebd., S. 328). Die Möglichkeit für einen fachlichen Austausch stellt einen weiteren Aspekt der Arbeitsbedingungen dar. Dies kann den Austausch in interorganisationaler Zusammenarbeit betreffen wie auch den Austausch mit Kolleg*innen innerhalb einer Institution. Jütte verknüpft die Möglichkeit für einen Austausch mit Kolleg*innen mit der Förderung einer professionellen Entwicklungsmöglichkeit (vgl. ebd., S. 337). Hier werden sowohl die Arbeitsbedingungen der Studierenden im Praktikum sowie im Studium thematisiert. Darüber werden teilweise auch Aspekte der Arbeitsbedingungen von Praxisanleitenden sowie der universitären Lehrenden angesprochen.

Voraussetzungen für ein Praktikum

Als grundlegende Bedingungen für eine Tätigkeit eines*einer Praktikant*in in einer Institution wird teilweise von „Praktikant*innen ein erweitertes Führungszeugnis angefordert“ (Pra-C: 83). Weiterhin sind Voraussetzungen eines Praktikums, Ziele und mögliche „Aufgabengebiete abstecken“ (Pra-D: 2) zu müssen für ein Praktikum und gemeinsam „immer wieder auch die Erwartungshaltung auch abzu-stecken“ (Pra-D: 2). Als solche nennt ein*e Praxisanleiter*in „auch profane Dinge“ (Pra-D: 2) wie die Erwartung, dass Studierende während eines Praktikums „pünktlich [...] sein“ (Pra-D: 2) sollen (vgl. Pra-B: 96) und „Zuverlässigkeit“ in der Arbeit mit Klient*innen und Kolleg*innen (vgl. Pra-B: 96). Auch das Vorhandensein eines Führerscheins für das Fahren eines Autos wird teilweise auch bei Praktikant*innen positiv für eine Tätigkeit gewertet (vgl. Pra-C: 83).

Zeiten eines Praktikums

Auch die Festlegung von Arbeitszeiten für das Praktikum ist zu Arbeitsbedingungen während eines Praktikums zu zählen. Dabei können beispielsweise in Feldern, deren Arbeitsweise „*sich von einem Bürojob*“ (Pra-B: 130) unterscheidet, auch Arbeitszeiten „*in den Abendstunden*“ (Pra-B: 130) liegen oder die Zeiten durch „*Schichtdienst*“ (Stu-E: 14) geprägt sein. In anderen Institutionen muss eine „*Kernarbeitszeit*“ (Pra-C: 83) auch von Praktikant*innen eingehalten werden oder sind auch „*flexible Arbeitszeiten*“ (Pra-E: 52) möglich „*auf Vertrauensbasis*“ (Pra-E: 52; vgl. Pra-I: 48; Stu-D: 62) „*wie bei jeder*jedem andere*n Arbeitnehmer*in auch*“ (Pra-E: 42). Dazu zählt auch die Absprache von Pausenzeiten (vgl. Stu-C: 67; Doz-D: 58). Institutionen unterscheiden hier jedoch auch je nach Praktikumsform, ob Arbeitszeiten für Praktikant*innen festgelegt werden, um Einblicke in konkrete Arbeitsabläufe zu ermöglichen oder ob Studierende ihre Arbeitszeiten – vor allen Dingen in Projektpraktika – selbstgesteuert und nicht in Räumen der Institution erbringen, wenn sie eigenständig Themen bearbeiten (vgl. Pra-G: 162). Die Gesamtdauer der Beschäftigung im Praktikum wird seitens der Universität vorgegeben: „*also, die Bedingungen von der Uni fallen mir natürlich ein, das ich eine Mindeststundenzahl und sonst was, die man erfüllen musste*“ (Stu-J: 108). Institutionen stellen sich jedoch für die Erbringung der Praktikumszeiten auch auf die Zeitbedarfe und –möglichkeiten von Studierenden ein, beispielsweise durch „*flexiblere Arbeitszeiten*“ (Pra-E: 42) im Falle von studierenden Eltern oder Erwerbstätigkeiten von Studierenden (vgl. Pra-I: 58; Stu-C: 156) oder „*Praktika in einer Einrichtung Vollzeit*“ (Stu-E: 14).

Auch die Nutzung des öffentlichen Personennahverkehrs durch Studierende bei der Anfahrt zu einer Praktikumsstelle, wird von Institutionen berücksichtigt durch eine Anpassung von Arbeitszeiten (vgl. Pra-B: 102). Ebenfalls werden mögliche zeitliche Kollisionen mit universitären Prüfungsphasen und Zeiten von Lehrveranstaltungen (vgl. Stu-L: 110) bei Zeitplanungen für Praktika einbezogen (vgl. Stu-A: 80; Stu-D: 62). Die Abstimmung von Arbeitszeiten für Praktikant*innen beeinflusst auch die Arbeitsbedingungen der Praxisanleitenden oder weiterer Ansprechpersonen im Praktikum. So richten diese ihre Arbeitszeiten auch auf die abgestimmten Arbeitszeiten der Praktikant*innen aus, planen Gesprächszeiten mit diesen ein (vgl. Pra-D: 28) und schränken dadurch ihre eigene Flexibilität ein: „*Aber alleine schon, dass man morgens eine Uhrzeit hat, zu der man an der Arbeitsstelle sein muss, und sonst hat man das immer, die 20 Minuten hin oder her, flexibel gehandhabt. Und das geht nicht, weil sonst steht nämlich dein*e Praktikant*in irgendwie alleine (lacht) 20 Minuten vor deiner Bürotür*“ (Pra-I: 20). Studierende benennen es als wichtig, dass sie Ansprechpersonen während ihrer gesamten Arbeitszeiten in einer Institution haben, auch wenn möglicherweise die*der Praxisanleiter*in nicht im selben Umfang in der Einrichtung tätig ist (vgl. Stu-A: 78). Praktikant*innen werden auf besondere Termine oder abweichende Arbeitszeiten auch in Gesprächen mit Praxisanleitenden hingewiesen und können ihre zeitlichen Planungen an diese anpassen (vgl. Stu-A: 46, 50, 98).

Vergütung für eine*n Praktikant*in

Auch die Zahlung einer Vergütung wird als Möglichkeit der Gestaltung von Arbeitsbedingungen für Praktikant*innen thematisiert (vgl. Pra-G: 78; vgl. Kapitel 6.5.2, S. 248).

Unterweisungen für eine*n Praktikant*in

Als relevante Arbeitsbedingungen werden insbesondere von Vertreter*innen der Praxisinstitutionen auch „*Geheimhaltungserklärungen*“ (Pra-G: 78) beziehungsweise „*Verschwiegenheitserklärung[en]*“ (Pra-C: 83; vgl. Pra-I: 22) genannt, ebenso wird rechtliches wie „*AGG-Themen*“ (Pra-G: 78) thematisiert. „*Arbeitssicherheitsunterweisungen*“ (Pra-F: 6; vgl. Pra-G: 78) wie auch Aspekte von „*Gesundheitsthemen*“ (Pra-G: 78) werden ebenfalls als Randbedingung für Praktika angeführt. Als besonders wichtiger Aspekt wird in Interviews der Aspekt des Datenschutzes und des Umgangs mit vertraulichen Daten benannt (vgl. Stu-C: 53; Stu-F: 86; Stu-L: 66; Pra-E: 73–76; Doz-B: 70; Doz-D: 44).

Einarbeitung für eine*n Praktikant*in

Ein weiterer Punkt der Arbeitsbedingungen ist die Gestaltung des Beginns eines Praktikums. In einigen Institutionen wird dies institutionell nicht gestaltet, sondern Praktikant*innen sind auf ihre Eigenaktivität verwiesen (vgl. Stu-H: 38), in anderen liegt für diese ein *„Einarbeitungsplan ähm für Mitarbeiter*innen [vor, A.K.D.] und den gibt es auch für die*den Praktikant*in“* (Pra-F: 6) mit einem *„festen Ablauf“* (Pra-F: 6; vgl. Stu-D: 14, 18). Es wird auch berichtet über ein Vortreffen in der Praktikumsstelle, um anhand einer Führung der*dem Praktikant*in mitzuteilen, *„wo alle relevanten Dinge sich befinden“* (Stu-F: 66) sowie von einem institutionellen *„Info-Tag“* (Pra-F: 18) für Klient*innen, an dem auch neue Praktikant*innen zu Beginn eines Praktikums teilnehmen. Ebenso erhalten Studierende Informationen zu *„Dienstanweisung[en]“* (Stu-D: 16) zu Beginn eines Praktikums.

Räume eines Praktikums

In Praktika erleben Studierende die Arbeit in gestalteten Räumlichkeiten für die jeweilige Berufsausübung. Diese können je nach Praxisfeld sehr unterschiedlich sein und *„das Räumliche“* (Pra-D: 38) auch für Praktika eine Relevanz zeigen. Sowohl Studierende als auch Praxisanleitende sprechen die gemeinsame Nutzung eines Büroraumes für die Arbeit an (vgl. Pra-E: 38; Stu-A: 42; Stu-C: 57; Stu-D: 74). Dies hat für Studierende den Vorteil, dass *„auch immer jemand direkt ansprechbar“* (Pra-E: 38) ist. Auch der Eindruck der jeweiligen institutionellen Räumlichkeiten, den Studierende während eines Praktikums gewinnen, scheint für diese bedeutungsvoll, wenn ein*e Student*in schildert: *„Das war so erstmal nicht einladend, es ist erstmal ein bisschen bedrückend“* (Stu-J: 40).

Atmosphäre eines Praktikums

Studierende äußern, dass für sie im Praktikum eine große Relevanz auch darin liegt, dass sie sich während des Praktikums im Kolleg*innenkreis wohl fühlen: *„das Arbeitsklima fand ich halt sehr angenehm, also dass ich nicht so von oben herab so behandelt wurde, sondern irgendwo auch mit mir auf Augenhöhe geredet wurde. Ähm ich fand es auch schön, dass man sich untereinander auch so geduzt hat“* (Stu-L: 108). Dazu gehört auch, dass im Praktikum *„für das weitere Arbeiten [...] eben besonders wichtig [ist, A.K.D.], auch eine (...) positive, eine motivierte, eine interessierte Atmosphäre vorzufinden und diese auch später nach und nach mitzugestalten“* (Doz-D: 2). Die Atmosphäre wird wesentlich durch Interaktionen geprägt, die Studierende während eines Praktikums erleben (vgl. Kapitel 6.1, S. 145).

Arbeitsplatz für eine*n Praktikant*in

Als relevante Arbeitsbedingungen von Praktikant*innen wird teilweise beschrieben, dass *„in der Praxiseinrichtung der Praktikant, die Praktikantin einen Platz hat, einen Arbeitsplatz hat“* (Doz-D: 58). Praktikant*innen erhalten zum Teil einen eigenen Büroarbeitsplatz (vgl. Stu-A: 42; Stu-C: 67; Stu-D: 18) und werden beispielsweise mit einem *„Dienstausweis“* (Stu-D: 18) ausgestattet. Die jeweilige Ausstattung ist aber vom jeweiligen Arbeitsfeld abhängig. Die Relevanz eines zugewiesenen Arbeitsplatzes wird von einer*einem Student*in beschrieben: *„Wohl habe ich mich eigentlich die ganze Zeit gefühlt. Lag aber glaube ich auch daran, dass ich ein eigenes Büro hatte, ich habe einen Schlüssel bekommen, ich hatte ein Telefon, das ist glaube ich auch nochmal ein ganz anderes Feeling, als wenn man irgendwie neben jemandem am Schreibtisch sitzt und dem nur über die Schulter guckt“* (Stu-D: 50). Weiterhin kann auch ein institutioneller *„E-Mail-Account“* (Pra-G: 78; vgl. Pra-I: 48) für Praktikant*innen eingerichtet werden. Zur *„Arbeitsplatz-Ausstattung“* (Pra-F: 6) kann auch eine technische Ausstattung gehören beispielsweise durch Zugang zu einem *„Laptop“* (Pra-E: 24; Pra-I: 48) und zu digitalen Daten und Medien der Institution.

Informationszugänge für eine*n Praktikant*in

Der Zugang zu institutionellen Informationen und Daten wird in vielen Interviews als prägend für ein Praktikum beschrieben (vgl. Pra-E: 24; Pra-F: 6; Stu-J: 106). So beschreiben Praxisanleitende, dass sie gemeinsam mit Praktikant*innen besprechen, welchen Zugriff zu institutionellen Datenbanken diese benötigen und dann können an Praktikant*innen ausgewählte „*Rechte vergeben*“ (Pra-A: 49) werden, um auf Daten zugreifen zu können (vgl. Pra-A: 47–49). Dazu gibt es zum Teil eigene Strukturen in institutionellen Datenbanken – beispielsweise ein für Praktikant*innen eingerichteter „*Serverzugang*“ (Pra-E: 24), um Zugänge zu relevanten Daten zu ermöglichen (vgl. ebd.). Studierende erhalten darüber auch Einblick in die Arbeit mit spezieller Software im Praktikum (vgl. Pra-D: 38) beispielsweise in ein „*Dokumentationssystem im PC*“ (Pra-B: 54). Auch Zugang zu Daten in nicht elektronischer Form, beispielsweise zu Akten oder zu institutionellen Bibliotheken oder Archiven wird Studierenden eingeräumt (vgl. Stu-C: 53, 130; Stu-D: 18; Stu-L: 108; Doz-E: 19). Der Zugang zu Daten wird Praktikant*innen „*unter Datenschutzrichtlinien*“ (Pra-B: 54) gewährt.

Betreuung für eine*n Praktikant*in

Die institutionell verankerte Betreuung von Praktikant*innen während eines Praktikums wird von Akteur*innen als wesentlich gekennzeichnet (vgl. Pra-B: 100; Doz-E: 51; Doz-F: 56–58): „*Also man muss ja auch eine Praxisanleitung machen. Man darf ja nicht einfach so Praktikanten nehmen. Das heißt es muss ja auch jemand geben, der wirklich für denjenigen auch abgestellt ist und verantwortlich zeigt*“ (Doz-E: 47). Hierbei ist bedeutsam, dass die Praxisanleitung für diejenigen Bestandteil ihrer Aufgabe sein sollte und institutionell auch zeitlich einkalkuliert werden sollte (vgl. Doz-E: 47).

Studierende berichten, dass sie „*eine*n expliziten Ansprechpartner*in*“ (Stu-D: 72) oder auch die Möglichkeit zu mehreren Kolleg*innen Kontakt zu haben, als bedeutsam erleben (vgl. ebd.; Stu-H: 14). Diese Kontaktpersonen sollten auch im beruflichen Alltag für Praktikant*innen ansprechbar sein und entsprechend beispielsweise nicht an einem anderen Standort der Institution tätig sein als die*der Praktikant*in (vgl. Doz-E: 47). Ebenfalls wird thematisiert, dass „*eine gute Gesprächsatmosphäre*“ (Stu-E: 88) zwischen Praktikant*in und Praxisanleitung oder weiteren Mitarbeitenden als zentral bewertet wird (vgl. Doz-E: 47).

Praktika als Einblick in berufliche Arbeitsbedingungen für eine*n Praktikant*in

Praktika bieten für Studierende auch Gelegenheiten einen Einblick in institutionelle Arbeitsbedingungen der dortigen Mitarbeitenden zu erhalten. Diese können ihnen durch Beobachtungen oder in Gesprächen mit Mitarbeitenden begegnen (vgl. Pra-B: 38). Auch Praxisanleitende thematisieren den Einblick in ihre Arbeitsbedingungen als relevanten Aspekt für Praktikant*innen: „*ich finde auch, als Praktikant*in so als, ne, letztendlich, Berufsanfänger*in oder jemand die*der erstmal gucken will, ist das überhaupt ein Bereich, in dem ich irgendwann vielleicht tätig werden will, da auch so zu vermitteln, diese Vor- und Nachteile. Also, auch nichts irgendwie zu vertuschen, sondern da sehr offen auch mit umzugehen, ne?*“ (Pra-B: 68). Auch die Begegnung mit schwierigen Situationen und Klient*innen während pädagogischer Arbeit, kann Teil eines Praktikums sein (vgl. Pra-H: 2). Studierende im Praktikum erfahren auch von Arbeitsabläufen (vgl. Stu-C: 67), Dienstzeiten der Mitarbeitenden, beispielsweise von „*Nachtbereitschaft*“ (Pra-H: 6), Projektgebundenheit von Anstellungsverhältnissen (vgl. Stu-C: 134–136) und von Entlohnung der Mitarbeitenden (vgl. Pra-H: 49). Auch weitere Aspekte der Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden, wie eine Teilnahme an einem Betriebsausflug können für Studierende während eines Praktikums erlebt werden (vgl. Pra-I: 48). Weiterhin begegnen Praktikant*innen festgelegten Regelungen von Arbeitsabläufen und speziellen Anliegen (vgl. Stu-D: 18; Stu-H: 114)

Für Praxisanleitende ist ein wesentliches Ziel eines Praktikums die Begegnung mit Arbeitsbedingungen im jeweiligen Feld. Studierende „wissen ganz genau, was da passiert“ (Pra-H: 27) im Anschluss an ein Praktikum.

Begleitung von Praktikant*innen durch universitäre Mitarbeitende

Für Studierende stellt sich im Praktikum auch die Begleitung durch universitäre Mitarbeitende als Arbeitsbedingung dar. Sie werden in curricular eingebundenen Lehrveranstaltungen vor und nach der Praktikumszeit begleitet (vgl. Stu-I: 55–56; Stu-J: 26; Doz-C: 4). Im Falle von Projektpraktika werden diese auch während der Durchführung von Lehrenden begleitet (vgl. Stu-E: 84). Die Begleitung findet jedoch in größeren Gruppen statt, so dass hier keine Einzelbetreuung vorliegt (vgl. Doz-C: 34, 48). Weiterhin wird auch auf die Koordinierungsstelle Universität-Praxis hingewiesen, die für die Begleitung von Praktika ebenfalls eine*n universitäre*n Ansprechpartner*in darstellt (vgl. Stu-E: 18; Doz-A: 88). Dies wird auch für die Unterstützung als Ansprechpartner*in für Praktika im Ausland angesprochen (vgl. Doz-E: 57). Lehrende können auch in Problemfällen Studierende beraten (vgl. Stu-L: 32). Weiterhin setzt die Universität auch „die zeitlichen Rahmenbedingungen für den Stundenumfang, [...] Und den Umfang des Projektberichtes. Ähm, wie es bei universitären Prüfungssituationen halt immer so ist, dass es da halt vom Hochschulprüfungsamt und von der Universität gewisse Formatvorgaben gibt, die einzuhalten waren“ (Stu-F: 44).

Eine Begegnung der Studierenden mit Arbeitsbedingungen in beruflichen und institutionellen Kontexten kann als Teil der didaktischen Zielsetzung von Praktika festgehalten werden. Dabei tritt auch zutage, dass Studierende und vermittelt über die studentischen Berichte aus ihren Praktika auch pädagogisch Tätige und universitäre Lehrende Arbeitsbedingungen in verschiedenen Institutionen miteinander vergleichen. Erzählungen von Praktika in Institutionen der Studierenden können sowohl für Praxisanleitende und Mitarbeitende in Institutionen als auch für universitäre Lehrende einen Einblick in die jeweiligen organisationalen Strukturen bieten. Studierende können darüber auch Wissen und Beobachtungen zu Arbeitsbedingungen in andere Organisationen tragen und darüber auch Vergleiche dessen anregen. Jütte beschreibt für den von ihm fokussierten Bereich der Weiterbildung, dass Einblicke in Arbeitsbedingungen in anderen Organisationen für Personen auch dazu führen eigene Arbeitsbedingungen mit diesen in ein Verhältnis zu setzen (vgl. 2002, S. 136, 158). Gespräche mit Praktikant*innen können entsprechend auch eine Informationsquelle sein zu organisationalen Strukturen und Vorgaben anderer Organisationen. Über solche Anregungen und Informationen können beruflich Handelnde auch zu einer Veränderung der Bedingungen in der eigenen Organisation beitragen, denn sie sind „in diese Bedingungen eingebunden“ (ebd., S. 328).

Die Einbindung von Praktikant*innen in ein Arbeitsfeld bietet darüber hinaus die Chance Gesprächspartner*innen für beruflich Tätige in die Institution zu holen, die in einen fachlichen Austausch mit den Kolleg*innen treten können und damit „professionelle Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 337) sowohl für die Studierenden als auch die dortigen Beschäftigten zu fördern.

6.4.6 Handlungs- und Entscheidungsräume für Praktika

Von „Organisationsmerkmalen wie den einrichtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen“ (Jütte 2002, S. 321) ist das kooperative Handeln abhängig. Institutionen stehen gewisse Handlungsspielräume zur Verfügung (vgl. ebd.), die intern oder extern wirken. Hier werden Möglichkeiten der Gestaltung von und Reaktion auf Kooperation und Zusammenarbeit beeinflusst durch Vorgaben, Strukturen oder Kulturen, beschrieben. Spielräume der Institutionen werden durch einwirkende externe Bedingungen beeinflusst (vgl. ebd., S. 158). Leistungserbringung wird auch anhand der Qualität von pädagogischen Angeboten charakterisiert, wie auch über „die Qualität der Austauschbeziehungen“ (ebd., S. 157). Die Handelnden stehen jedoch in „wechselseitige[n] Abhängigkeiten“ (ebd., S. 126) untereinander, die sich auch zwischen Institutionen zeigt.

So müssen bei der Reaktion auf Bewerbungen institutionelle Dienstwege eingehalten werden und Teammitglieder oder Vorgesetzte in den Prozess der Auswahl und der Zu- oder Absage von Praktika einbezogen werden, die auch institutionelle Erwägungen bei Zusagen zu Praktika berücksichtigen (vgl. Pra-I: 6, 8; Pra-G: 136; Stu-L: 96). Dies betrifft auch die Frage, „*wer jetzt eigentlich diesen Praktikumsvertrag unterschreibt*“ (Stu-I: 48) nach einer Zusage. Studierende begegnen auch begrenzte „*Spielräume*“ (Stu-H: 42) institutioneller Mitarbeitender, die sich ebenfalls an festgelegten Strukturen und Vorgaben sowie hierarchischen Gegebenheiten orientieren müssen in ihrem Handeln (vgl. Pra-A: 21, 45–47; Stu-A: 46; Stu-C: 49; Stu-H: 46; Stu-J: 42). Ebenso werden Praktikant*innen in institutionelle Prozesse einbezogen, beispielsweise in „*Teamgespräche*“ (Pra-B: 92) oder auch in „*Fallbesprechungen*“ (Stu-H: 48), die auch durch hierarchische Strukturen geprägt sein können (vgl. Stu-H: 48). Auch „*unterschiedliche Organisationskulturen*“ (Doz-A: 82) kennzeichnen Praktika in verschiedenen Institutionen. In Praktika kommen Studierende in bestehende Mitarbeiter*innenstrukturen hinein und es wird erwartet, dass Studierende sich in diese einfinden: „*Die Konstellation in einem Hierarchieverhältnis vielleicht auch zu arbeiten, ne, also auch Aufträge von jemandem zu bekommen. Jemandem Rechenschaft ablegen zu müssen. Mich in irgendeiner Art und Weise auch in ein Team einzubringen. Das sind glaube ich schon so Sachen die von der Institution her, oder wo die Institution ähm auch auswirkt*“ (Pra-D: 38).

Die Einbindung in diese Strukturen kann sich dadurch äußern, dass Praktikant*innen „*als ganz normale Teammitglieder vom ersten Tag [...] mitgeführt*“ (Pra-E: 52) werden (vgl. Pra-C: 119; Pra-H: 20) und Praktikant*innen sich mit internen Prozessen vertraut machen müssen zu Beginn eines Praktikums (vgl. Pra-F: 6). Die Praktikumsinstitution versteht Praktikant*innen dann „*wie ein*e ganz normale*r Mitarbeitender*in, [...] die alle Rechte und Pflichten*“ (Pra-E: 52) haben (vgl. Pra-H: 20). Studierende wünschen sich im Praktikum auch selbstständig tätig werden zu dürfen und Aufgaben übernehmen zu können (vgl. Stu-A: 88; Stu-C: 65; Stu-L: 8), erleben aber punktuell auch Überforderung durch die Übergabe von Aufgaben ohne dass sie darin unterstützt werden (vgl. Stu-H: 48). Die Frage, wie mit fehlerhaftem Handeln von Praktikant*innen in Institutionen umgegangen wird, scheint dabei auch von Relevanz (vgl. Pra-H: 49; Doz-A: 82).

Praxisanleitende thematisieren, dass sie von Praktikant*innen Eigenaktivität und Bemühung um übernommene Aufgaben erwarten und gleichzeitig eine „*gewisse Offenheit*“ (Pra-B: 96) für alternative Aufgabenbereiche während eines Praktikums (vgl. Pra-D: 2, 28). So betont ein*e Praxisanleiter*in, dass „*gerade Selbstorganisation ist etwas, was man Lernen MUSS*“ (Pra-E: 12) und dass sie*er das Praktikum als „*Chance*“ (Pra-E: 12) für diesen Lernprozess für Studierende begreift. Studierende fordern ein, dass sie im Praktikum eher selbsttätig aktiv werden können, wenn ihnen durch Anleitung auch „*Regeln*“ (Stu-H: 42) und „*Struktur[en]*“ (Stu-H: 42) begegnen, indem ihnen „*einfach irgendwie eine Art von Struktur vor[ge]geben*“ (Stu-H: 42) wird (vgl. Stu-H: 6), um ihre Arbeit während des Praktikums zu unterstützen. Ebenso erleben Studierende während eines Praktikums institutionell gesetzte Grenzen der Tätigkeit von Praktikant*innen in Institutionen (vgl. Pra-C: 7; Pra-E: 68). So wird beispielsweise thematisiert, dass Studierende keine „*Nachtbereitschaft*“ (Pra-H: 20) übernehmen dürfen und nicht direkt in finanziell relevante Kommunikation mit Geldgebenden einbezogen werden (vgl. Pra-E: 68–72). Studierende wünschen sich hier als Praktikant*innen auch einen institutionellen „*Schutz*“ (Stu-C: 182), um herausfordernden Situationen nicht alleine begegnen zu müssen, dies wird damit argumentiert, dass Studierende im Praktikum „*halt noch keine ausgebildeten Pädagog*innen [sind, A.K.D.], um die Verantwortung zu tragen*“ (Stu-C: 182). Für den Einbezug von Praktikant*innen in Netzwerkaktivitäten der Institution ist diese auf das Einverständnis der Kooperationspartner*innen für die Beteiligung von Praktikant*innen angewiesen (vgl. Pra-E: 86). Studierende gehen teilweise mit Vorstellungen von Aspekten einer Rolle als Praktikant*in ins Praktikum hinein. Dies wird anhand der Aussage einer*eines Student*in deutlich „*Also als Praktikantin ist man ja immer so (...) also das schwächste Glied quasi in dem Sinne beziehungsweise hat halt am wenigsten zu sagen*“ (Stu-A: 88, vgl. Stu-K: 26). Es werden von der*dem Student*in aber auch Vorteile dessen benannt: „*auf der anderen*

*Seite war das halt ganz gut, weil oft war das dann auch so, das waren Situationen, wo jemand angerufen hat und dann Sachen gefragt hat und ich habe dann aber immer sagen können: „Ja, ich bin die*der Praktikant*in, ich weiß es nicht“* (Stu-A: 88).

Rückbindungen von Handlungs- und Entscheidungsstrukturen und Befugnisse für Entscheidungen werden in den Interviews nicht klar mit verschiedenen Institutionentypen oder speziellen Feldern in Beziehung gesetzt.

Lehrende berichten von großen Freiheiten in der Lehre, Beratung und Unterstützung von Studierenden in Praktika und Projekten, die beispielsweise in der Anpassung ihrer unterstützenden Angebote während der Einschränkungen durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie deutlich werden (vgl. Doz-A: 26). Als Vorgabe dazu erleben sie die Formulierungen der jeweilig zugeordneten Module im „Modulhandbuch“ (Doz-A: 88). In den Interviews wird berichtet, dass Studierende über die Mitarbeit an Qualitätssicherungsinstrumenten der Lehre diese Vorgaben auch mitgestalten können, indem sie Rückmeldungen aus ihrer Sicht dazu geben (vgl. Doz-D: 16–18). Darüber hinaus müssen sich Studierende an den Konzeptionen und Vorgaben ihres jeweiligen Studienganges orientieren (vgl. Stu-D: 8; Stu-E: 20). Praxisanleitende thematisieren auch, dass sie in Praktika verschiedene Vorgaben der unterschiedlichen Hochschulen begegnen und dass sie Studierende je nach gesetzten Anforderungen auch in Praktika different einsetzen müssen, um diesen zu begegnen (vgl. Pra-D: 46; Pra-I: 26). Studierende benennen hier als relevantes Kriterium beispielsweise, dass es schwierig sein kann spezielle fachliche Qualifikationen für Praxisanleitende bei der Suche nach einem Praktikum zu berücksichtigen (vgl. Stu-C: 182; Stu-E: 72, 74, 102). Lehrenden kommt in Praktika und Projekten die Aufgabe zu die verschriftlichte Leistung von Studierenden in Praktikums- oder Projektbericht zu bewerten (vgl. Doz-A: 54; Doz-F: 130).

Der Handlungsspielraum der Institutionen schließt auch die Entscheidung an, an welcher Art von Zusammenarbeit sich die eigene Institution beteiligt und welche institutionellen Entscheidungsbefugnisse dabei einzelnen Mitarbeitenden zukommt (vgl. Jütte 2002, S. 156). Diese institutionellen Fragen betreffen Praktika insbesondere hinsichtlich der Frage, welchen Entscheidungsabläufen und -möglichkeiten die Durchführung und Gestaltung von Praktika in einer Institution unterliegen. Dies betrifft sowohl Strukturen der Praxisanleitung und organisatorischen Angliederung von Praktikant*innen wie auch universitäre Strukturen für die Etablierung und Unterstützung von studentischen Praktika.

6.4.7 Verfügbare Ressourcen für Praktika

Institutionen verfügen über Ressourcen. Durch Zusammenarbeit und Kooperation werden Ressourcen in Institutionen intern und extern laufend erzeugt (vgl. Jütte 2002, S. 86). Je nachdem wie sich die Beziehungen zwischen den Akteur*innen zeigen, werden auch verschiedene Ressourcen miteinander getauscht (vgl. ebd., S. 212). Dabei ist an „Ressourcen [...] materieller Art (Finanzmittel, Räume, Lehrmittel), sozialer Art (Dozenten, Freunde, Kollegen, Kontakte) und immaterieller Art (Ansehen, Renommee, Image, Anerkennung, Wissen, Know-how [sic!], spezielle Informationen ...)“ (ebd., S. 85) zu denken. Darüber hinaus verfügen jedoch auch Personen über Ressourcen, die in Institutionen hereingetragen werden können.

In diesem Kapitel werden die institutionellen Ressourcen der Praktikumsinstitutionen und der Universität anhand der drei verschiedenen Ressourcenarten vorgestellt. Diese werden verknüpft mit Ressourcen, die Studierenden adäquat zugeschrieben werden, wenngleich sie keine institutionelle Anbindung haben, sondern sich vielmehr zwischen den beiden vorgestellten Institutionen bewegen. Die Zusammenhänge der Ressourcen dieser drei Akteur*innen werden mit den drei verschiedenen Ressourcenarten in Verbindung gebracht (vgl. Abbildung 7, S. 242) und im Folgenden vorgestellt. Dazu wird zwischen Ressourcen immaterieller, materieller und sozialer Art differenziert, die für jede Akteur*innen-Gruppe bestimmt wurde.

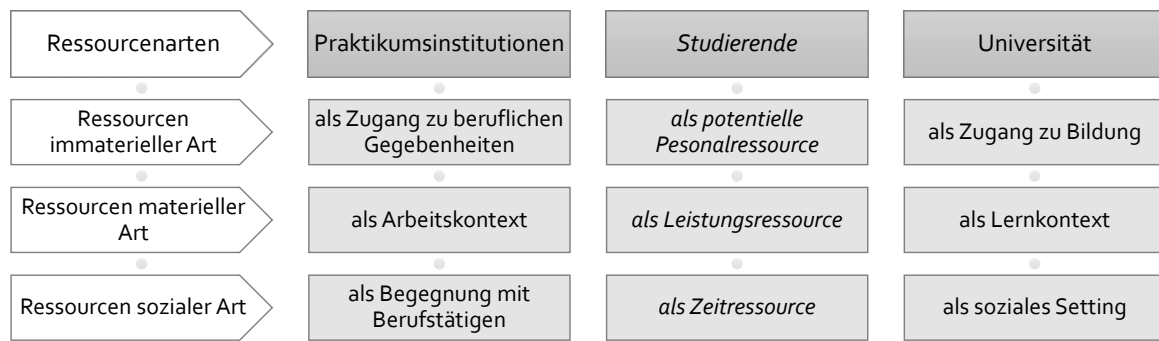


Abbildung 7: Verfügbare Ressourcen für Praktika nach institutioneller Verankerung (eigene Darstellung)

Ressourcen immaterieller Art

Immaterielle Ressourcen werden für Praktika für die drei Akteur*innen-Gruppen benannt. Diese werden im Folgenden anhand der Aussagen der Interviewpartner*innen vorgestellt und jeweils mit den verschiedenen Ressourcenarten in Bezug gesetzt.

Institutionen, die Praktika ermöglichen bieten damit Studierenden Zugang zu ihren den jeweiligen beruflichen Gegebenheiten und beruflicher Praxis. Praktikumsstellen hoffen mit Praktika auch ein „Ansehen, Renommee, Image, Anerkennung“ (Jütte 2002, S. 85) bei Studierenden und universitären Mitarbeitenden – auch als mögliche Multiplikator*innen – zu erreichen. Bereits das Angebot von Praktika durch eine Institution kann über eine positive öffentliche Wahrnehmung eine Ressource für Institutionen darstellen (vgl. ebd., S. 87, 103–104). Studierende stellen für Praktikumsinstitutionen – und auch für Universitäten – potentielle Personalressourcen dar, bereits während des Studiums und auch im Anschluss an ihr jeweiliges Studium. Zugänge zu Studierenden über Praktika stellen für Institutionen auch „spezielle Informationen“ (ebd., S. 85) dar zu Personen, die zu einem späteren Zeitpunkt auch als Mitarbeitende in die Institution eintreten können. Universitäten bieten Zugang zu Bildung und „Wissen, Know-how [sic!]“ (ebd.) sowohl für Studierende sowie vermittelt über Praktikant*innen auch für Praktikumsinstitutionen. Als weiterer Aspekt ist eine mögliche hohe Reputation von Universitäten zu bedenken, da auch eine „Zusammenarbeit mit Partnern mit hoher Reputation“ zu einer Ressource für Institutionen werden, wenn diese dadurch einen „Prestigegewinn“ (ebd., S. 87) verzeichnen. Dies kann für Institutionen auch eine Ressource darstellen.

Praktikumsinstitutionen bieten Zugänge zu institutionellen Gegebenheiten beispielsweise zu institutionellen Aktivitäten (vgl. Stu-A: 4, 46) oder zu institutionellen Daten (vgl. Stu-A: 130; Stu-F: 86, 94; Doz-A: 82), aber auch zu spezialisiertem Fachwissen (vgl. Stu-D: 18) und zu Zielgruppen pädagogischer Arbeit (vgl. Pra-E: 32). Institutionen bieten für Studierende Zugänge zu professionellen Praktiken wie beispielsweise Teamgesprächen (vgl. Stu-D: 80–82; Stu-F: 68) oder Arbeit mit Klient*innen (vgl. Stu-C: 168). Dies zeigt sich darin, dass Praktikant*innen institutionelle Mitarbeitende bei deren Arbeit begleiten: „mit denen habe ich dann meistens gesprochen oder war bei deren Tätigkeiten immer dabei“ (Stu-D: 74). Praktikant*innen erhalten auch Gelegenheiten Verantwortung für die Erledigung von Aufgaben oder Projekten zu übernehmen (vgl. Pra-E: 58). Jedoch gibt es auch Institutionen, die Studierenden zwar Zugänge zu ihren institutionellen Gegebenheiten geben, aber Praktikant*innen nicht durch Informationen beispielsweise zu Aufgabenstellungen und Klient*innen unterstützen (vgl. Stu-H: 4; Doz-E: 19). Institutionen müssen bei der Zugänglichkeit ihrer institutionellen Abläufe auch Einschränkungen für Praktikant*innen berücksichtigen, wenn beispielsweise andere Parteien einem Einbezug von Praktikant*innen nicht zustimmen (vgl. Pra-E: 92; Pra-I: 56). Jedoch können für Praktikant*innen auch Zugänge zu institutionellen Netzwerken entstehen (vgl. Stu-A: 114–116; Stu-F: 120). Einige Institutionen bieten Praktikant*innen auch die Möglichkeit an fachliches Wissen zu gelangen, indem sie diese in interne Qualifizierungen einbeziehen und diese daran teilnehmen können (vgl. Pra-E: 20; Stu-A: 46, 98, 126; Stu-D: 64)

Studierende stellen für Institutionen Potentiale dar künftig als Personal eine Ressource für die Institution zu werden. Bereits dies stellt auch während eines Praktikums eine institutionelle Ressource dar. Es wird berichtet, dass Studierende nach einem Praktikum als „Aushilfskräfte“ (Pra-B: 66; vgl. Stu-B: 6; Stu-K: 160), „Werkstudent*innen“ (Pra-F: 10), über „Honoraraufträge“ (Stu-J: 106) oder auch „auf ehrenamtlicher Basis“ (Stu-F: 32) tätig werden. Wenn „Praktikant*innen einfach da bleiben“ (Pra-B: 66) gewinnen Institutionen direkt im Anschluss ehemalige Praktikant*innen als institutionelles Personal (vgl. Stu-B: 58). Sowohl Praktika als auch Tätigkeiten neben dem Studium wird auch als dienlich „der betrieblichen Sozialisation“ (Pra-G: 86) beschrieben. Einige Praxisanleitende thematisieren auch, dass ehemalige Praktikant*innen später Kolleg*innen wurden (vgl. Pra-F: 10; Pra-I: 42). Dies wird auch als institutionelles Ziel formuliert: „Also das Investment was man über ein Praktikum tätigt ähm dann auch am Ende, ja, das man am Ende eine*n Mitarbeiter*in hat, die*den man, die*der das Unternehmen ähm ja als Praktikant*in kennt und den man dann aber auch über dieses Praktikum kennengelernt hat und weiß, dass diese*r Mitarbeiter*in zum Unternehmen passt, ja. Also, es geht auch ein Stück weit darum ähm eigene Mitarbeiter*innen zu finden, die zum Unternehmen passen“ (Pra-F: 38). Praktika dienen aus institutioneller Sicht auch der „ganz konkrete[n] Gewinnung von potentiellen Mitarbeitern, von ‚High Potentials‘“ (Pra-G: 34), „um dann ganz konkret möglicherweise schon einen Arbeitsplatz ähm besetzen zu können“ (Pra-G: 34).

Ressourcen immaterieller Art stellt die **Universität** für Praktika, indem sie einen institutionellen Zugang zu Bildung und wissenschaftlichem Wissen ermöglicht. Damit bietet sie Zugänge zu Wissen „aus [...] dem Studium, aus den Wissenschaftsbereichen“ (Doz-B: 32), auch zu „Methoden [...] oder Ideen [...], die erst mal unter Umständen für die Einrichtungen auch neu sind“ (Doz-B: 32; vgl. Pra-A: 69; Stu-I: 184). Institutionen sind an „wissenschaftlich fundierten Fakten, ähm die uns weiter bringen interessiert“ (Pra-G: 106). Über Praktika tragen Studierende auch Wissen „in die Praxis“ (Doz-A: 54) und deren Auftreten und Leistung wird auch als Außendarstellung der Universität gewertet (vgl. Doz-A: 54). Universitäten bieten für Studierende auch Zugänge zu Praktika und Projekten (vgl. Stu-I: 12) und vermitteln zwischen Praktikumsinstitutionen und Studierenden, indem sie Kontakte herstellen (vgl. Pra-G: 136; Stu-A: 104; Stu-C: 182; Stu-E: 56). Dies gelingt über universitäre Lehrende, die Kontakte zu praktisch tätigen Institutionen oder einzelnen Berufstätigen pflegen (vgl. Doz-A: 96–98; Doz-D: 46). Für spezielle Anliegen wie Praktika im Ausland können universitäre Lehrende auch Beratungsleistung bieten (vgl. Doz-D: 18). Auch die Begleitung von Praktika und Projekten durch universitäre Lehrende stellen eine Ressource dar, die Universitäten bieten (vgl. Doz-C: 4; Doz-D: 48; vgl. Stu-G: 82). Für Studierende bedeutet dies, dass eine „Möglichkeit da war, um Unterstützung zu erhalten“ (Stu-L: 62).

Ressourcen materieller Art

Institutionelle Ressourcen können sich auch in materieller Form zeigen, beispielsweise im Vorhandensein von Räumen oder Finanzmitteln (vgl. Jütte 2002, S. 85). Diese werden in Interviews insbesondere für Praktikumsinstitutionen und Universitäten thematisiert. Praktikumsinstitutionen bieten für Praktika Ressourcen materieller Art, indem sie finanzielle Mittel für die Tätigkeit einer*eines Praktikant*innen bereitstellen sowie für deren Betreuung. Für Praktikumsinstitutionen können Studierende während eines Praktikums oder in einem Projekt auch Leistungen erzeugen, die auch wirtschaftlich von Relevanz sind. Universitäten bieten als Lernkontext auch in Praktika Supportstrukturen an, um Wissen zu erlangen und stellen nötige Materialien dazu bereit.

Praktikumsinstitutionen bieten für Praktika Ressourcen materieller Art, indem sie einen Zugang bieten für Studierende Teil des Arbeitskontextes während eines Praktikums zu sein. In den Worten einer*eines Praxisanleiter*in wird das ausgedrückt, als: „ich stelle unser Unternehmen und meine Person zur Verfügung“ (Pra-A: 65). Weiterhin stellt die Institution auch finanzielle Mittel für die Tätigkeit einer*eines Praktikant*innen bereit. Für die Durchführung eines Praktikums müssen Zeiten von Mitarbeitenden für die Betreuung der Praktikant*innen institutionell bereitgestellt werden (vgl. Pra-A: 43; Stu-D: 138; Stu-E: 18). Dies stellt institutionell „für die Organisation, für die Einrichtung auch ein[en]

Mehraufwand“ (Doz-F: 68) dar, der abgewogen werden muss (vgl. Pra-A: 59; Pra-E: 12–14) anhand dessen „*wie viel Zeit geht da drauf?*“ (Pra-A: 143), denn „*[e]s ist ja letztendlich alles Zeit*“ (Pra-A: 143). Dabei beziehen Institutionen in ihre Erwägungen auch ein, ob „*[d]em Unternehmen [...] Aufwände auferlegt*“ (Pra-D: 50) werden durch Vorgaben der Universität für die Ermöglichung und Betreuung von Praktika. Weiterhin ist auch ein Aspekt, wie aufwändig eine Betreuung einer*ines Praktikant*in sich je nach Person gestalten könnte (vgl. Pra-E: 6; 8–12). Für Mitarbeitende bedeutet die Betreuung von Praktika und Projekten, dass „*[m]an [...] immer mal wieder sich auch Zeit nehmen*“ (Pra-A: 21) muss dafür. Praktikumsbetreuung stellt für Mitarbeitende eine zusätzliche Aufgabe dar als „*Workload on top*“ (Pra-D: 2; vgl. Pra-A: 87). Das kann auch bedeuten, dass die Übergabe von Aufgaben an Praktikant*innen nicht zur Zeitersparnis für Mitarbeitende führt, sondern vielmehr heißt dies, dass „*die Zeit, die ich sonst dafür verwenden würde, um selber vorzubereiten, hat man dann eigentlich im Nachgespräch mit den Praktikant*innen*“ (Pra-E: 20). Institutionell bedeutet dies, dass dies „*natürlich auch immer eine Frage ähm des zeitlichen Investments ähm [ist, A.K.D.], weil auch ein Praktikum ähm sollte natürlich im besten Fall eine Win-win-Situation sein. Denn mit einer*einem Praktikant*in ähm bindet man ja auch erstmal Ressourcen*“ (Pra-F: 10). Dazu gehört auch, dass Praktikant*innen während eines Praktikums auf institutionelle Materialien zurückgreifen können für die jeweilige Tätigkeit, beispielsweise die Nutzung eines Dienstwagens (vgl. Stu-H: 24; 110; Stu-D: 84). In Praktika kommen Studierende auch mit institutionellen Finanzkalkulationen (vgl. Doz-D: 58; Stu-H: 134) und „*von Ressourcen, die man hat oder nicht hat*“ (Stu-C: 69) in Kontakt. Auch die Entlohnung von Praktikant*innen kann als materielle Ressourcen seitens der Praktikumsinstitutionen gewertet werden (vgl. Pra-G: 78, 86).

Studierende können auch während eines Praktikums bereits Arbeitsleistungen übernehmen, die für eine Institution Ressourcen darstellen (vgl. Stu-D: 98; Stu-J: 38). Leistungsressourcen werden Studierende dann, wenn sie für Institutionen Ergebnisse produzieren und Institutionen „*halt von den Erkenntnissen, die die Studierenden gewonnen haben, [...] im Unternehmen profitieren können*“ (Pra-A: 21) und „*letztlich einen wirtschaftlichen Nutzen für das Unternehmen*“ (Pra-G: 86). Insbesondere Projektarbeiten werden als „*Entwicklungsarbeit*“ (Pra-A: 21), als „*Wissenszuwachs*“ (Pra-A: 105) und als „*Mehrwert*“ (Stu-D: 136) für Institutionen beschrieben (vgl. Pra-D: 6). Auch in regulären Praktika können Studierende „*Aufgabenstellungen*“ (Pra-B: 2) bearbeiten, die „*Anliegen dann hier bei uns sind*“ (Pra-B: 2) oder als ergänzende personelle Kraft für die pädagogische Arbeit eingesetzt werden (vgl. Pra-C: 6, 21–23, 99; Pra-D: 16–18, 36; Pra-E: 20; Pra-I: 48; Stu-B: 44; Stu-I: 32). Praxisanleitende schildern, dass sie mit einem Praktikum auch die Hoffnung verbinden, „*dass es eben nicht nur so ein On Top ist, sondern, dass vielleicht auch was zurück kommt oder es mir an der ein oder anderen Stelle Arbeit abnimmt*“ (Pra-D: 2). Institutionen erwarten entsprechend, dass Studierende während einem Praktikum selbstständig handeln und die Perspektive vertreten „*aus dieser Konsumentenhaltung heraus zu kommen und zu sagen ‚Hier, die Chance habe ich jetzt wahrscheinlich nur einmal, hier so viel rauszuziehen. Dann will ich das auch nutzen‘*“ (Pra-D: 28; vgl. Pra-D: 34). Praktikant*innen werden teilweise gezielt gesucht und eingesetzt um spezielle Aufgaben zu erledigen: „*innerhalb dieses Projektes haben wir dann ganz gezielt Praktikant*innen und Werksstudent*innen gesucht, die wir dann mit einzelnen Aufgaben betrauen*“ (Pra-F: 12, vgl. Pra-G: 96; Stu-D: 16; Stu-L: 8). Dies geschieht auch dann, wenn personelle Ressourcen in der Institution selber fehlen für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung (vgl. Stu-G: 30, 66; Stu-H: 24; 54; Stu-K: 24). Allerdings ist nicht in jedem Falle ein*e Praktikant*in eine „*Entlastung*“ (Pra-E: 8) für Mitarbeitende der Praktikumsinstitution.

Die **Universität** stellt für Praktika einen Lernkontext dar, indem sie neben Lehrveranstaltungen und Betreuung durch universitäre Mitarbeitende auch Zugänge zu weiteren Lernmaterialien bietet. Dazu gehört beispielsweise der Zugang zur Bibliothek (vgl. Doz-D: 18), zu digitalen Tools (vgl. Doz-A: 108), zu „*Gruppenarbeitsräume[n]*“ (Doz-A: 108) und zu Medienressourcen wie „*Kamera und [...] Mikrofon*“ (Stu-F: 44). Diese Materialien des Lernkontextes unterstützen Studierende bei Auswahl, Durchführung und Reflexion ihrer Praktika (vgl. Stu-F: 78).

Ressourcen sozialer Art

Auch Interaktionsbeziehungen sind dem sozialen Kapital einer Institution zuzuordnen (vgl. Jütte 2002, S. 89). So bieten Institutionen eine Begegnung mit Berufstätigen und auch Studierende bringen soziale Ressourcen mit für ein Praktikum. Universitäten bieten ein soziales Setting für Studierende und Lehrende, um Praktika auch im sozialen Miteinander vor- und nachzubereiten sowie zu begleiten.

Mit einem Praktikum gewähren **Institutionen** Studierenden auch Zugang zur Begegnung mit ihren Mitarbeitenden, denen Studierende entsprechend als Personen während deren Berufstätigkeit begegnen. Während Praktikant*innen Mitarbeitende der Institution während deren Aufgabenerledigung begleiten und beobachten, entsteht durch die Teilnahme am Arbeitsalltag auch Gelegenheit sozial miteinander in Kontakt zu treten (vgl. Doz-A: 80; Doz-F: 56–58; Stu-A: 38; Stu-C: 33).

Studierende bringen für Praktika zeitliche Ressourcen auf (vgl. Stu-C: 2; Stu-D: 130; Stu-E: 20) und begeben sich auch in das soziale Arbeitsumfeld der jeweiligen Institution. Praktikumsinstitutionen können dadurch auch auf zeitliche Ressourcen der Studierenden zugreifen.

Die **Universität** bietet für das Umfeld von Praktika ein soziales Setting an, in dem Studierende auf andere Studierende treffen (vgl. Doz-D: 18) und sich über ihre Praktikumserfahrungen austauschen können oder gemeinsam an praktikums- oder projektbezogenen Aufgabenstellungen arbeiten können (vgl. Doz-A: 108). Dazu gehört auch, dass Universitäten für Studierende ein soziales Setting bieten beispielsweise ein „*Leben an der Universität [...] wie Partys oder wie gemeinsame[s] Essen auf der Wiese*“ (Doz-D: 18). Auch für praktisch tätige Institutionen bieten Universitäten Strukturen an, mit universitären Mitarbeitenden und Studierenden in Kontakt zu treten und auch Praktika und Projekte durch Strukturen zu unterstützen (vgl. Pra-A: 143; Doz-B: 16).

Die drei Ressourcenarten lassen sich für Praktika sowohl den beiden organisationalen Akteur*innen Universität und Praktikumsinstitution zuordnen, wie auch den personalen Akteur*innen der Studierenden. Die Entstehung der verschiedenen Ressourcenarten sind jedoch für Praktika auf die Zusammenarbeit zwischen den organisationalen und personalen Akteur*innen angewiesen, da sie erst durch diese Kooperation laufend erzeugt werden können (vgl. Jütte 2002, S. 86). Dabei findet eine wechselseitige Einflussnahme auf die Ressourcen der anderen Akteur*innen statt sowie ein Austausch der Ressourcen untereinander (vgl. allgemein ebd., S. 212). Die Differenzierung zwischen Ressourcen immaterieller, materieller und sozialer Art für jede Akteur*innen-Gruppe, ermöglicht eine analytische Sicht auf die Austauschprozesse zwischen den Akteur*innen.

6.5 Von „*ob ich mir vorstellen könnte da zu arbeiten*“ bis zu „*ich muss ja auch gar nicht in die Praxis*“ – zur bedingenden Dimension der Umweltbezüge

Als weitere Hauptkategorie wird die Dimension der Umweltbezüge vorgestellt, deren zugeordnete Aspekte Praktika beeinflussen. Akteur*innen werden in ihrem Handeln durch institutionelle und politische Einflüsse bedingt und auch lokale Spezifika wirken auf das Handeln ein (vgl. Jütte 2002, S. 132, 321). Dazu gehört, dass weitere Akteur*innen im regionalen Umfeld agieren und die Akteur*innen dabei aufeinander reagieren oder das Verhalten anderer Akteur*innen antizipieren (vgl. ebd., S. 283). Für Praktika ist das wechselseitige Verhältnis zwischen mit pädagogischen Fragen befassten Organisationen und den ansässigen Hochschulen von Bedeutung, welches sich auch im Angebot von studienintegrierten Praktika und in Relationen des Arbeitsmarktes für Absolvent*innen zeigt. Dies betrifft also auch interorganisationale Zusammenhänge im lokalen Bezug. Studierende sind davon während des Studiums hinsichtlich dessen betroffen, ob ihnen Praktika ermöglicht werden und nach dem Abschluss hinsichtlich der Frage, welche Erwerbstätigkeiten ihnen offen stehen.

Neben der Frage, wie Studierende und Praxisstellen zu Praktika zusammen finden und nach welchen Kriterien Auswahlentscheidungen getroffen werden, spielen auch Finanzierungsfragen für Praktika

insbesondere für Studierende und Praktikumsstellen eine Rolle. Für Organisationen, die Praktika ermöglichen, ist auch die zukünftige Berufstätigkeit von Studierenden interessant, die Studierende potentiell in der jeweiligen ehemaligen Praktikumsstelle verbringen könnten. Organisationen betrachten also Studierende bereits als potentielle Fachkräfte. Aber auch darüber hinaus kann das Image und die Reputation als gute Praktikumsstelle auch für Kooperationsentscheidungen der zukünftigen Fachkräfte Relevanz erlangen. So bemühen sich Organisationen nicht nur darum künftige Mitarbeiter*innen über Praktika zu gewinnen, sondern auch unter den künftigen pädagogischen Fachkräften ein positives Bild der eigenen Organisation zu schaffen. Während eines Praktikums begegnen Studierende bereits der Perspektive als künftige Arbeitnehmer*innen adressiert zu werden. So berichtet beispielsweise ein*e Student*in, dass sie*er gefragt wurde, *„ob ich mir vorstellen könnte da zu arbeiten“* (Stu-D: 32). Dies sowie Gespräche, in denen Leitungspersonen der Organisation sich ihnen persönlich widmen, erleben Studierende als bedeutsam (vgl. Stu-D: 32).

Die Besonderheit dieser Situationen entsteht auch dadurch, dass die Begegnung von Arbeitgeber*innen und Studierenden während eines Praktikums mit der regionalen Verankerung des Arbeitsmarktes interaktiv verbunden wird. Dabei spielen auch Festlegungen der Praktikumsformen und -bedingungen durch Hochschulen eine Rolle. So beschäftigen sich Studierende auf ihrer individuellen Ebene mit dem Sinn der Praktika und auch mit Begründungen für Praktika und verknüpfen dies mit umweltbedingten Aspekten wie ihren eigenen beruflichen Perspektiven. Neben der Beschäftigung mit *„praktische[n] Handlungsfelder[n]“* (Stu-E: 56) während des Studiums beschäftigen sich Studierende mit der Verbindung von Theorie und Praxis. Zu diesem Verhältnis erarbeiten sich Studierende eine je eigene Position während ihres Studiums. So spricht ein*e Student*in an, dass *„viele Kommilitonen, Kommilitoninnen oft gesagt haben: ‚Ach, wir in der Uni haben zu wenig Praktika‘ und ‚Ach, was bringt uns das denn für die Praxis?‘. Diskussionen wurden immer wieder geführt“* (Stu-E: 56). Der Wunsch nach verstärkten Praxiseinblicken scheint hier auf. Allerdings wird auch die Gegenposition vertreten, wenn die*der Student*in sich dazu konträr positioniert: *„Also ich hab mich ja auch bewusst für ein Studium entschieden, auch an der Universität, weil ich auch wusste, ne, da kommt viel Theorie, und ja, Praxis“* (Stu-E: 56). Dies mit dem Wunsch begründet sich während des Studiums ohne Anwendungsbezug mit fachlichen und wissenschaftlichen Fragen beschäftigen zu wollen: *„durch den Master, hab ich aber auch gemerkt, oder wurde mir erst bewusst: ‚Ach, ich muss ja auch gar nicht in die Praxis““* (Stu-E: 56). Die Orientierung an Wissenschaft als System, wird hier als Gegensatz zur Praxis gedacht, die die Vorstellung beruflicher Ziele der*des Studierenden erweitert.

Für alle Akteur*innen sind auch die gesellschaftlichen Aspekte der Positionierung von Arbeitskräften im regionalen Arbeitsmarkt bedeutungsvoll. So haben Hochschulen das Ziel ihre Absolvent*innen für ihre spätere Berufstätigkeit vorzubereiten und mittels Kontakten zur Praxis ebenfalls dazu beizutragen. Vertreter*innen der Praxis sind daran interessiert Studierende als spätere Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen auf ihre spätere Berufstätigkeit vorzubereiten (vgl. Pra-E: 28). Praxisinstitutionen haben die Vision, dass sich Praktikant*innen nach einem Studium bei ihnen als Fachkräfte bewerben (vgl. Pra-F: 38; Pra-H: 12, 47).

Im Folgenden werden die Subkategorien der umweltbezogenen Dimension vorgestellt: lokale Konkurrenzstrukturen, Finanzierungsregelungen, pädagogische Bedarfe, politische Rahmenbedingungen, Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort, Ausdifferenzierung und Anzahl der Akteur*innen, lokale politische Kultur und Erfahrungen und Erwartungen zu Folgen der pandemischen Situation für Praktika. Schließlich werden Folgen der Corona-Pandemie für Praktika vorgestellt, um die zeitliche Besonderheit der Erfassung von Daten während der Corona-Pandemie zu berücksichtigen.

6.5.1 Lokale Konkurrenzstrukturen von Praktika

In den lokalen Zusammenhang der fachlichen Organisationen sind auch Universitäten eingebunden und einzelne Organisationen sind dabei in ihrer Wahrnehmung miteinander verbunden oder grenzen sich durch Konkurrenz voneinander ab (vgl. Jütte 2002, S. 66, 265). Organisationen, Universitäten und Studierende stehen in Verbindung oder Konkurrenz zu jeweils anderen Organisationen, Universitäten und Studierenden.

Studierende äußern, dass sie bei der Bewerbung um eine Praktikumsstelle andere Studierende als Konkurrent*innen sehen, die den Platz in der jeweils präferierten Einrichtung besetzen könnten (vgl. Stu-C: 33; Stu-J: 30). Dies führt teilweise zu sehr schnellen Bewerbungen, weil Studierende „Panik bekommen“ (Stu-J: 30), dass sich ein*e Andere*r „jetzt auch da bewirbt“ (Stu-J: 30). Auch werden Praktikumsstellen zwischen Studierenden miteinander verglichen (vgl. Stu-E: 108)

Zwischen Organisationen besteht wenig direkte Konkurrenz um Praktikant*innen, allerdings wird beschrieben, dass im lokalen Umfeld die jeweilige lokale Konfiguration möglicher Praktikumsstellen – insbesondere in speziellen Segmenten oder Handlungsfeldern – für die Auswahl und den Ein- und Ausschluss von Praktikumsstellen durch Studierende bedeutsam ist. Das eigene Angebot von Praktikumsstellen wird von Organisationen auch mit der Erhöhung der „Aufmerksamkeit oder auf Neudeutsch [...] ‚Visibility‘ eines Unternehmens“ (Pra-G: 34) verknüpft und damit begründet „sich damit auch [...] als potentielle*r Arbeitgeber*in ins Gespräch bringen“ (Pra-G: 34) zu können. Die Vorstellung als mögliche Praktikumeinrichtung im universitären Setting für Studierende der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge wird institutionell auch als „eine wichtige Öffentlichkeitsarbeit“ (Pra-E: 88) verstanden, die sich an Studierende richtet. Dies wird als Investition gesehen, damit zukünftige „pädagogische Fachkräfte ähm die Einrichtung [...] als spätere*r Netzwerkpartner*in kennen. Egal in welchem Feld die landen, sollten sie wissen, dass es so etwas gibt und sollten wissen was es ist“ (Pra-E: 88).

Auch Lehrende nehmen diese Perspektive von Organisationen wahr, die frühzeitig an Studierende als spätere Berufstätige herantreten wollen. So wird beschrieben, dass Organisationen in suchenden Kontakt zu universitären Mitarbeitenden und Studierenden treten, um Studierende während oder nach ihres Studiums bereits als Tätige für ihre Einrichtung zu gewinnen: „also die suchen ja alles Mögliche. Meistens in erster Linie Absolventen, Absolventinnen. Aber wie gesagt, inzwischen angesichts des Fachkräftemangels haben ja viele Einrichtungen auch verstanden, dass sie Fachkräfte vielleicht vorher schon mal als Praktikant*innen ein bisschen pflegen können, wenn sie die dann später haben wollen“ (Doz-B: 26). Dies geschieht beispielsweise in Lehrveranstaltungen der einzelnen Studiengänge (vgl. Pra-E: 88) oder auch bei einer studiengangübergreifenden „Karrieremesse“ (Doz-B: 22) als „eine[r] Veranstaltung der Universität“ (Doz-B: 22). Hinsichtlich von Praktikant*innen ist jedoch nicht eindeutig ein Wettbewerb um Studierende zwischen Organisationen für Lehrende erkennbar, so konstatiert ein*e Praxisanleiter*in: „Ansonsten habe ich nicht das Gefühl, dass Einrichtungen um Praktikanten buhlen“ (Pra-C: 105). Allerdings werden von Praxisanleitenden durchaus Konkurrenzen um Student*innen als Praktikant*innen und studentische Mitarbeitende benannt, die zwischen Organisationen und bestehen und sich beispielsweise in Konflikten um deren Bezahlung zwischen Organisationen zeigen (vgl. Pra-I: 56) ist.

Die Konkurrenz zwischen Organisationen beispielsweise um Fördermittel, trägt sich auch in die Gestaltung von Praktika hinein (vgl. Pra-E: 74). So weisen Praxisanleitende auf die große Bedeutung von „VERSCHWIEGENHEIT“ (Pra-E: 74) hin, da Praktikant*innen „WIRKLICH alles mitbekommen“ (Pra-E: 74) und dieses Wissen potentiell auch direkt oder indirekt an konkurrierende Organisationen weitertragen können. Auch ist den Einrichtungen wichtig, dass in universitäre Kontexte keine falschen Informationen über die eigene Organisation durch ein*e Praktikant*in zurückgetragen werden (vgl. Pra-E: 78), beispielsweise in Praktikumsberichten.

Aus Sicht der Praxisanleitenden werden auch Bedingungen und Pflichten für die Begleitung eines Praktikums zwischen verschiedenen Hochschulen und Universitäten im jeweiligen lokalen Umfeld

miteinander verglichen. Wenn die Ansprüche einer Hochschule dabei stark abweichen durch erhöhte Betreuungsnotwendigkeiten kann dies dazu führen, dass eher Praktikant*innen einer anderen Hochschule eine Zusage für ein Praktikum erhalten, „*wo man weniger Verpflichtungen eingehen muss*“ (Pra-D: 46). Hochschulen stehen auch in Konkurrenz zu anderen Hochschulen lokal sowie überlokal und auch deren Praktikums- und Praxisgestaltung wird wechselseitig innerhalb einer Fachdisziplin beobachtet und bewertet (vgl. Doz-A: 88). Dazu gehört auch „*GENERELL der Praxisanteil in einem Studiengang*“ (Doz-B: 80).

Relationen zwischen lokalen Universitäten und Organisationen, in denen Studierende Praktika absolvieren, entstehen auch aufgrund der Zugänglichkeit zu Studierenden als künftige Fachkräfte für den regionalen Arbeitsmarkt. Lokale Organisationen treten durch Zugänge zu Studierenden über Praktika auch in gegenseitige Konkurrenz. Wolfgang Jütte beschreibt Konkurrenz zwischen Organisationen als Ausgangslage für die „Regelung von Beziehungen“ (Jütte 2002, S. 66). Insbesondere die Suche nach geeigneten Fachkräften führt dazu, dass Organisationen teilweise auch untereinander bereits beobachten, welche Organisationen Praktika anbieten und durchführen und dies auch als wechselseitige Konkurrenz bewerten.

Durch Praktika konkurrieren lokale Organisationen also in „ein[em] Wettstreit um eine gemeinsam verfolgte, knappe Ressource“ (Jütte 2002, S. 66), die im Zugang zu fachlich einschlägigen Berufstätigen in der Zukunft gesehen wird.

6.5.2 Finanzierungsregelungen von Praktika

Gesellschaftliche Regelungen zur Finanzierung von Praktika betreffen Personen und Institutionen. Die finanzielle Ermöglichung von Praktika durch Institutionen – seien es Universitäten oder potentielle Praktikumsstellen – bedingt für diese, dass institutionelle Ressourcen für die Betreuung und Durchführung eines Praktikums gebunden sind. Studierende zudem sind auch hinsichtlich ihrer finanziellen Situation durch Praktika zeitlich eingebunden. Eine Ressourcenabhängigkeit ist für kooperatives Handeln implizit (vgl. Jütte 2002, S. 285), wobei in asymmetrischen Beziehungen diese Abhängigkeit das Handeln von Akteur*innen beeinflussen und belasten kann (vgl. ebd.). Als Umweltbezug bezieht sich der Blick auf Finanzierungsregelungen nicht auf rein personale oder institutionelle Perspektiven, vielmehr stehen Einschätzungen zu lokalen oder generellen Fragen der Finanzierung und Ressourcenbindung durch Praktika im Fokus. Dies kann als „Problemdruck[] der Umwelt“ (ebd., S. 137) für die Akteur*innen wirken, die dann wiederum innerhalb dieser Fluidität handeln müssen (vgl. ebd.).

In den Interviews werden Aspekte der Finanzierung von Praktika ambivalent beschrieben. Es scheint hier keine klare Position oder übliche Umgangsweise mit dieser Frage auf, vielmehr verschiedene Überlegungen und Zustände, die die zeitliche Ressourcenbindung durch Praktika mit finanziellen Fragen für Studierende für den Lebensunterhalt, aber auch die Bewältigung von mit Praktika verbundenen Kosten, verknüpfen.

Neben der Perspektive auf die studentische Situation, in der finanziell unsicheren Situation des Studiums ein – häufig unentgeltliches – Praktikum zu absolvieren, wird auch die institutionelle Perspektive der Finanzierung von Praktika zum Thema. Diese wird jedoch ebenfalls different beschrieben, wobei sich die Pole finden lassen Praktika selbst als Gewinn wahrzunehmen (vgl. Pra-A: 81), Praktika als „Invest“ (Pra-D: 2) und „*Workload on top*“ (Pra-D: 2) zu sehen. Positiv konnotiert werden insbesondere Projektpraktika und deren Ergebnisse beschrieben als „*Gewinn für das Unternehmen [...], für das wir ausnahmsweise mal nichts bezahlen müssen. Ansonsten muss man ja für jegliche Berater*innentätigkeit, und zwar nicht unerheblich, viel bezahlen*“ (Pra-A: 81). Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass „*ein Praktikum immer noch von der regulären Erwerbstätigkeit in der Einrichtung*“ (Doz-B: 64) abgegrenzt werden sollte. Die Investition in Mehraufwand durch den Einbezug einer*eines Praktikant*in in die eigene Arbeit, wird verbunden mit der nötigen „*Bereitschaft [...], sich das auch bewusst zu machen, das es erstmal mehr ist*“ (Pra-D: 2). Praxisanleitende berichten auch von Verläufen, dass

Studierende als Praktikant*innen einen Einstieg in ihrer Institution gefunden haben, anschließend als Werksstudierende tätig wurden und schließlich als Mitarbeiter*in nach dem Studium (vgl. Pra-F: 10). Dies wird als „Win-win-Situation“ (ebd.) beschrieben und „dann zahlt sich das für ein Unternehmen natürlich auch aus“ (ebd.). Ebenfalls werden Schwierigkeiten bedingt durch institutionelle Gegebenheiten benannt, die es verhindern Praktikant*innen „einen finanziellen Ausgleich zu geben“ (Pra-H: 74). Praxisanleiter*innen begegnet aber der Wunsch von Studierenden nach einem „bezahlte[n] Praktikum“ (Pra-E: 94). Die Idealvorstellung, die Leistungen von Praktikant*innen auch finanziell auszugleichen, besteht auch bei Praxisanleiter*innen (vgl. Pra-I: 56), so thematisiert ein*e Praxisanleiter*in: „ich [...] fände es gut, wenn diese Arbeit auch entlohnt würde, weil ich finde auch, dass Sie ja eine Arbeit machen bei uns. Die zwar angeleitet ist, aber so ein Stück weit, ja, schon da wäre oder da ist“ (Pra-B: 144) und ein*e andere*r: „wenn die*derjenige wirklich Mehrwerte bringt. Dann ist das auch selbstverständlich, dass es da eine Vergütung für gibt“ (Pra-D: 44). Praktikumsvergütungen werden jedoch nicht als Selbstverständlichkeit angesehen (vgl. Stu-J: 36). Dadurch, dass Praktika auch unentgeltlich angeboten werden können, steht vielmehr einigen Organisationen erst die Möglichkeit offen Praktikumsplätze anzubieten (vgl. Pra-B: 100). Lehrende berichten davon, dass „die grundsätzliche Frage, dass es finanzierte und nicht finanzierte Praktika gibt“ (Doz-B: 64) bedingt, dass dies „bei manchen Studierenden schon auch ein bisschen zu Irritation“ (Doz-B: 64) führt.

Die Erfahrungen mit der Entlohnung von Praktika gehen bei Studierenden auseinander. So wird genauso als Tatsache benannt, „Praktikumsstellen werden eben nicht vergütet“ (Stu-J: 94), wie auch „ich habe [...] eine Aufwandsentschädigung bekommen. Aber zum Beispiel bei den anderen Praktika habe ich jetzt kein Geld verdient“ (Stu-L: 110). Als Argumentation aus der Praxis wird auch das Argument angebracht, dass die Zahlung einer Praktikumsvergütung sowohl als „Anerkennung“ (Pra-G: 86) für Studierende wirkt, aber auch um „diesen ganzen Prozess überhaupt mal erlebt zu haben. Ne. Da wird mir was überwiesen. Ich bekomme eine Abrechnung“ (ebd.). Die Zahlung einer Vergütung wird so von einer*einem Praxisanleitenden als Lerngelegenheit während eines Praktikums argumentiert.

Die finanzielle Situation für Studierende während eines Studiums wird in den Interviews kontrovers bezogen auf Praktika beschrieben und bewertet. So wird einerseits beschrieben, dass Praktika nicht des Geldes wegen absolviert werden – „Ich wollte das immer irgendwie für mich machen und nicht für die Bezahlung“ (Stu-K: 226) – also, dass die Entlohnung von Praktika „nicht handlungsleitend ist für die Auswahl der Praktikumsstelle, sondern dass da schon nach den Interessen auch gesucht wird“ (Doz-C: 56). Andererseits wird die finanzielle Unsicherheit für Studierende während ihres Studiums herausgestellt. So wird erzählt, dass es Studierenden schwer fällt freiwillige Praktika „neben Arbeit und Studium“ (Stu-H: 2) zu leisten, da dies für sie „enormen Stress“ (Stu-H: 138) bedeutet. Praktika werden dabei gegen entlohnte Arbeit zur Finanzierung des Lebensunterhalts abgewogen. Wenn Studierende Praktika absolvieren, verdienen sie in ihren Erwerbstätigkeiten bedingt durch die zeitliche Einschränkung durch ihre Praktikumszeiten weniger (vgl. Stu-L: 110) – oder, sofern das Praktikum eine solche Tätigkeit zeitlich nicht mehr möglich macht, auch gar nichts. Ein*e Student*in berichtet auch davon, dass sie*er für ein freiwilliges Praktikum in den Semesterferien sich eine Zeit von ihrer*seiner entlohnten Tätigkeit „frei genommen“ (Stu-K: 208) hat. Dies wird jedoch abgewogen gegen die Notwendigkeit „nebenbei noch irgendwie richtig arbeiten“ (Stu-J: 94) gehen zu müssen, was entsprechend für Studierende dazu führt, dass „man anderweitig irgendwie wirklich ausgelastet ist“ (ebd.) und die jeweiligen Praktika in die je eigenen Verpflichtungen und Lebensabläufe integriert werden müssen. Dabei sind auch „Anfahrtswege“ (Pra-E: 20; vgl. Stu-A: 124; Stu-D: 62) und die damit zusammenhängenden „Spritkosten“ (Stu-D: 62) und „Fahrzeit[en]“ (Stu-J: 108) zu Praktika zeitlich und finanziell zu bedenken, in manchen Fällen auch Unterkunftskosten am Praktikumsort (vgl. Stu-J: 36), wie auch Zeiten, die für übrige Studienbestandteile von Studierenden erbracht werden müssen (vgl. Stu-K: 216). Durch ein Praktikum können Studierenden weitere Kosten entstehen, beispielsweise wenn sie sich an die Pausengestaltung der Kolleg*innen während eines Praktikums anpassen: „Ich habe auch immer nachher Mittagspausen versucht mitzumachen. Zum Beispiel, die sind immer irgendwo

hin und haben sich was geholt oder irgendwo hingesetzt, was extrem ins Geld ging" (Stu-J: 54). Ein*e Student*in thematisiert auch die Zahlung der staatlichen Ausbildungsförderung BAföG als Voraussetzung für die Absolvierung eines unbezahlten Praktikums: „also ich weiß nicht, ob ich es hätte machen können, wenn ich wirklich hätte arbeiten/ also auf das Geld durch arbeiten auf Nebenjobs angewiesen wäre, weiß ich nicht, ob ich die freiwilligen Praktika hätte machen können" (Stu-L: 110).

Auch von Lehrenden wird die Bindung zeitlicher Ressourcen von Studierenden durch Praktika in Abwägung zu deren Erwerbstätigkeiten während des Studiums als problematisch erkannt (vgl. Doz-D: 42). Dies wird auch mit einer Entwicklung „in den letzten Jahrzehnten" (Doz-B: 64) assoziiert, die aus Sicht einer*eines Lehrenden umfasst, „dass die Studierendenschaft immer noch heterogener geworden ist" (ebd.). So wird davon berichtet, dass „man [...] Studierende hat, die in ihren Lebensphasen schon ein bisschen weiter fortgeschritten sind, und dann zum Teil eben auch noch Familie und sowas alles haben. Für die ist es dann unter Umständen nicht so leicht, dass wirklich ein Vollzeitpraktikum, ähm da noch zu machen" (ebd.). Insbesondere Studierende mit Kindern sind bezüglich der „Zeiten [...] des Praktikums" (Doz-E: 57) und der finanziellen Fragen eingeschränkt hinsichtlich ihrer zeitlichen Möglichkeiten. Dies führt dazu, „dass die sich vom zeitlichen Rahmen her Praktikumsstellen aussuchen müssen und nicht nach ihrem wirklichen Interesse und auch nicht an ihren Fähigkeiten" (Doz-E: 57). Freiheiten hinsichtlich dessen „wann und in welchem Rahmen und in welchen Zeiträumen man die geforderten Stunden ableistet" (Stu-C: 156) führen für studierende Eltern zu einem als Entlastung erlebten Gefühl (vgl. ebd.). Die finanzielle und zeitliche Kompensation der Praktikumszeiten jedoch führt zur Belastung dieser Studierenden, da sie Praktikumszeiten durch Mehrarbeit zu anderen Zeiten ausgleichen müssen (vgl. Stu-C: 156).

Praxisanleiter*innen benennen hingegen auch, dass sie die jeweilige Flexibilität oder Eingebundenheit von Studierenden bei der Einsatzplanung für ein Praktikum berücksichtigen können: „Findet das Praktikum im Block statt, oder einzelne Tage, oder aufgeteilt in zwei Blöcke? Oder was auch immer so die individuellen Bedarfe sind" (Pra-I: 8; vgl. ebd. 58). Dabei wird abgewogen, „[w]ie flexibel sind wir auch vielleicht mit diesen Dingen umzugehen, die heute die Bachelor-Student*innen so mitbringen, dass sie nebenher auch noch irgendwie gequetscht arbeiten gehen müssen" (Pra-I: 8). Insgesamt scheint angesichts der differentiellen Rahmenbedingungen für die Absolvierung eines Praktikums – bedingt durch verschiedene Lebensphasen der Studierenden und verschiedene finanzielle Ausgangslagen – „zeitliche Flexibilität, auf Seiten der Praktikumeinrichtung und auf Seiten der Universität" (Doz-D: 60).

Neben der Entlohnung einer Praktikumszeit ist die Integration des Praktikums in die finanzielle und zeitliche Realisierung für Praktika von Bedeutung. Die Übertragung der Subdimension „Finanzierungsregelungen" (Jütte 2002, S. 322) auf die Vergütung und Zeitgestaltung von Praktika geschieht aufgrund der Ähnlichkeit zum von Wolfgang Jütte geschilderten „Problemdruck[] der Umwelt" (ebd.) der Akteur*innen, die innerhalb dieser Fluidität handeln müssen. Entsprechende damit einhergehende finanzielle Unsicherheiten und Abwägungen, werden für Praktika ebenso deutlich, wie sie auch bei Jütte beschrieben werden (vgl. ebd., S. 136–137).

6.5.3 Pädagogische Bedarfe und Praktika

Für die Betrachtung von Praktika wird der von Jütte als „Weiterbildungsbedarfe" (Jütte 2002, S. 322) benannte Aspekt abstrahiert verwendet als pädagogische Bedarfe, um auch Bedarfe einzuschließen, die abseits von Bildung in den Fokus der Pädagogik geraten wie beispielsweise Bedarfe an Hilfe oder Beratung. Kooperative Aktivitäten sind in pädagogischen Kontexten auch ausgerichtet auf die „Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen" (ebd., S. 24), Adressat*innen oder Klient*innen. Bedarfe werden zwischen Handelnden ausgehandelt und als solche konstruiert, um davon ausgehend eine pädagogische Aktion oder Reaktion zu initiieren (vgl. ebd., S. 136). Dies geschieht auch in lokalen Umwelten, indem dort jeweils als relevant wahrgenommene Veränderungen eine Deutung von pädagogisch Handelnden als pädagogische Bedarfe erfahren.

Pädagogisch Handelnde reagieren mit und in Praktika auf Umweltveränderungen. Etwa schlagen sich „*allgemeine Trends, also gesellschaftliche Strömungen, die uns irgendwie prägen, die wir auch nicht ganz, gänzlich ausklammern können*“ (Doz-A: 96) als Themen sowie als Randbedingungen der jeweiligen Praktikumsgestaltung durch. Projektpraktika im Besonderen thematisieren „*aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen [...], das merkt man, also das sind so Rahmenbedingungen und Strukturen gesamtgesellschaftlicher Art, die sich sogar auch immer in den Projekten wiederfinden*“ (ebd.). Auch wird auf konkrete gesellschaftliche Entwicklungen hingewiesen, beispielhaft wird „*eine weltweite Pandemiesituation*“ (ebd.) angeführt, die sich „*natürlich auch auf die Projekte auswirkt*“ (ebd.). Themen für Praktika und Projekte ergeben sich ebenfalls aus solchen Trends, wie „*eben ab 2015 die Flüchtlingswelle und jetzt eben die Flutwelle im Ahrtal. Wir müssen da helfen, wir müssen was initiieren, in die Grundschulen den Kindern helfen und so weiter und so fort.*“ Das ist dann wie so ein Trend und das ist dann auch wie ein Selbstläufer“ (Doz-E: 57; vgl. auch Stu-B: 68, 74). Auch digitales Lernen wird als solches Thema angeführt (vgl. Pra-G: 128).

Projekte bearbeiten zum Teil gezielt Aufgaben, die auf gesellschaftlich konstruierten Bedarfen basieren. Die Eruiierung eines Bedarfes kann dabei Teil einer studentischen Projektarbeit sein: „*daher haben wir dann erst mal nachgefragt, wie sieht der Bedarf überhaupt aus?*“ (Stu-G: 32; vgl. ebd.: 74). Praxisanleitende thematisieren aber auch, dass Praktikant*innen nicht unbedingt das passende Wissen zu „*Themen, die für uns in der Praxis näher sind*“ (Pra-D: 58) aus Inhalten des Studiums in ein Praktikum mitbringen (vgl. ebd.). Allerdings wird auch eingeordnet, dass dies angesichts der Breite der pädagogischen Handlungsfelder auch schwer umsetzbar ist (vgl. ebd.). In Projektarbeit werden wissenschaftliche Konzepte und Methoden in die Praktikumeinrichtungen hinein getragen, diese bieten gegebenenfalls differente Ansätze für die Bearbeitung und Konstruktion pädagogischer Bedarfe, die von der jeweiligen Institution bearbeitet werden können (vgl. Pra-A: 153). Ein*e Lehrende*r beschreibt dies als Stärke der Projektpraktika: „*bei dem Projektpraktika schleppen die Studierenden irgendwelche Methoden an, oder Ideen an, die erst mal unter Umständen für die Einrichtungen auch neu sind. Aber deshalb finden viele Einrichtungen diese Projekt-Praktika ja auch gut, weil sie mal aus dem üblichen Trott ähm rauskommen*“ (Doz-B: 32).

Auch in Praktika ergeben sich Gelegenheiten für Studierende eigene Ideen zu äußern für pädagogische Aktivitäten, die auf antizipierte gesellschaftliche Bedarfe gerichtet sind (vgl. Stu-K: 124). Auch erleben Studierende im Praktikum, wie Bedarfe von Pädagog*innen konstruiert werden und als Grundlage für das jeweilige Handeln gewählt und begründet werden (vgl. Stu-C: 47; 128; Stu-H: 110). Dies bietet Ansatzpunkte sich mit der Verantwortung von pädagogischem Handeln auseinanderzusetzen: „*dass ich solche Entscheidungen für jemanden treffe, [...] weil ich sage, ICH entscheide, dass dieser Lernprozess in diesem Moment wichtig ist für die*den und ähm das fand ich schon ganz schön/ eine ganz schön harte Nummer. [...] DAS hat mich wirklich ganz schön lange beschäftigt, da habe ich viel drüber nachgedacht*“ (Stu-C: 43). Auch in der Lehre werden Begründungen für pädagogische Konzepte und Handlungen aus Erfahrungen in Praktika und Projekten gemeinsam mit Studierenden hinterfragt und einzelne Situationen aus Praktika reflektiert (vgl. Stu-I: 66).

Nicht nur lernen Studierende im Praktikum durch ihre Praxiserfahrungen, vielmehr kommunizieren Studierende durch Praktika auch Studieninhalte in Praktikumsorganisationen hinein (vgl. Stu-D: 32; 38) und treffen hier zum Teil mit ihrem Wissen auf Fachkräfte die über abweichendes Wissen verfügen (vgl. Stu-H: 144).

Als pädagogisch konstruierte Bedarfe werden zum Thema in Praktika und insbesondere in projektförmigen Praktika. Über Praktika gelangen Praxisanleiter*innen und damit ihre Organisationen an wissenschaftliches Wissen, um pädagogische Bedarfe zu deuten und zu bearbeiten. Der von Wolfgang Jütte geschilderte „*Bezug nach ‚außen‘*“ (Jütte 2002, S. 335) der Institutionen auf gesellschaftliche oder lokale Veränderungen reagieren zu können, zeigt sich also auch in Praktika von Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Die Umgangsweise mit der Frage der Reaktion auf Um-

weltveränderungen variiert auch innerhalb der Akteur*innen-Gruppen. Ein aktive Aneignung als gestaltende*r Akteur*in, taucht genauso auf, wie eine Offenheit gegenüber Veränderungen der Umwelt und die reaktive Herangehensweise an Veränderungen (vgl. ebd., S. 136). Hervorzuheben ist hier, dass Studierenden eine aktive Gestaltungsmöglichkeit für pädagogische Bedarfe in Praktika zugesprochen wird sowie das Potential wissenschaftliches Wissen und Konzepte als Neuerungen und fremde Perspektiven für das Erkennen und die Bearbeitung pädagogischer Bedarfe in ihre jeweiligen Praktikumsorganisationen hereinzutragen.

6.5.4 Politische Rahmenbedingungen von Praktika

Praktika finden statt auf der Grundlage politischer Rahmenbedingungen. Diese werden jedoch für jeden Studiengang einzeln oder auch für einzelne Hochschulen präzisiert und konkretisiert. So spielen hier Festlegungen durch die Universitäten in Akkreditierungen, Modulhandbüchern und Studien- oder Prüfungsordnungen eine Rolle. Dabei können auch durch die jeweils in universitären Kontexten Handelnden lokal wahrgenommene Spezifika Bedeutung erlangen und in Konzeptionen einfließen (vgl. zum Einbezug von Wahrnehmungen lokaler Möglichkeiten Jütte 2002, S. 143).

Die Beeinflussung pädagogischen Handelns durch rechtliche Regelungen und Vorgaben rahmen Praktika in verschiedenen Feldern. Dabei sind unterschiedlichste Relevanzen in Praktika zu benennen, beispielsweise Einflüsse des „*Bundesteilhabegesetz[es]*“ (Pra-B: 60), Regelungen des „*Brand-schutz[es]*“ (Stu-F: 6), „*Hygienevorgaben*“ (Stu-F: 56) oder „*jugendschutzrechtliche Aspekte*“ (Stu-F: 66). Außerdem werden allgemein „*behördliche Vorgaben*“ (Stu-F: 6) und „*Abläufe*“ (Stu-I: 146) sowie „*rechtliche Sachen*“ (Stu-I: 212) als Rahmenbedingungen des Handelns in Praktika angeführt. Studierende müssen gesetzliche Regelungen des Arbeitsfeldes kennen oder während der Praktika kennen lernen (vgl. Pra-H: 2, 61; Pra-I: 26, 56). Auch die Anbindung von Handlungsoptionen an offizielle Genehmigungen und Zuständigkeiten (vgl. Stu-I: 28) oder Regelungen und Zielsetzungen von „*Auftraggeber*innen*“ (Pra-E: 60) und „*Geldgeber*innen*“ (Pra-E: 64) sind zu bedenken.

Auch rechtliche Grenzen des Einblicks von Praktikant*innen in pädagogische Arbeitsfelder werden in Interviews angesprochen. So müssen datenschutzrelevante Aspekte auch von Institutionen und professionell Handelnden bedacht werden, wenn entschieden wird, welche Zugänge Praktikant*innen während eines Praktikums erhalten: „*Aber so ein Beispiel wäre eben der Wunsch von einigen Studierenden im Beratungsbereich Praktikum zu machen. Und dann die Enttäuschung, dass man oft bei den Beratungsgesprächen nicht dabei sein kann, weil es eben um personenbezogene Daten geht. Also das ist glaube ich schon so ganz typisches Feld auch für die Pädagogik, [...] wo ähm der Zugang dann einfach so nicht gewährt ist*“ (Doz-B: 70). Auch die rechtliche Stellung als Praktikant*in und damit nicht als „*pädagogische Fachkraft*“ (Stu-L: 104) schränkt die Handlungs- und Einsatzgebiete von Praktikant*innen während eines Praktikums ein: „*Ähm also das war schon so ein bisschen gedeckelt, sage ich jetzt mal von oben. Also einfach von den ähm rechtlichen Vorgaben auch*“ (ebd.). Dies wird als Rahmenbedingung benannt, aber nicht negativ konnotiert.

Als rahmende Bedingung wird die in Curricula vorgesehene Pflicht zu Praktika und Projektpraktika benannt, die insbesondere von Studierenden (vgl. Stu-D: 4, 104, 142; Stu-E: 14, 80, 96), aber auch von Praxisanleiter*innen (vgl. Pra-E: 12) und Lehrenden (Doz-F: 128) als solche benannt wird. Studierende verbinden die Praktikumpflicht jedoch argumentativ mit ihrem eigenen Wunsch etwas für sich während des Praktikums zu lernen (vgl. Stu-A: 136) und bewerten den verpflichtenden Aspekt dabei different. So tauchen positive Assoziationen dessen auf: „*Also im Gegenteil ich finde es gut, dass man ein Pflichtpraktikum machen muss tatsächlich, weil man glaube ich sonst am Ende da steht und nicht weiß was man alles machen kann*“ (Stu-D: 104; vgl. ebd.: 156). Aber auch negative Assoziationen von Studierenden hinsichtlich der Verpflichtung werden von einer*einem Lehrenden benannt (vgl. Doz-F: 128). Lehrende thematisieren die Verpflichtung zum Praktikum während eines erziehungswis-

senschaftlichen Studiums positiv als „eine sehr vielfältige Kombination aus Praxis und Theorie im Pädagogikstudium“ (ebd.). Auch bei der Frage der individuellen Zielsetzung der Studierenden in Praktika kommt es zu Widersprüchen in der Wahrnehmung der Praxisanleitenden und der Studierenden: „Ich glaube für sie*ihn war das einfach nur so, ja gut die*der muss das Praktikum jetzt machen also von der Uni aus so, das ist quasi wie so letztendlich war es ja auch, dass ich es machen muss, aber ich wollte ja schon dass ich damit/ dass ich auch etwas mitnehme“ (Stu-A: 82).

Die Dauer der Praktika wird neben der Praktikumsverpflichtung auch angesprochen (vgl. Pra-C: 90–91). Insbesondere für Praxisanleitende ist eine möglichst lange Praktikumsdauer wünschenswert (vgl. Pra-E: 13–14), aber auch Studierende thematisieren dies als positiv für ihre Lernmöglichkeiten während des Praktikums (vgl. Stu-K: 164). Auch Praktikumszusagen werden eher an Praktikant*innen vergeben, die über einen längeren Zeitraum ein Praktikum absolvieren wollen (vgl. Pra-H: 47). Praxisanleiter*innen sehen bei längeren Praktika eher die Möglichkeit „über einen längeren Zeitraum“ (Pra-H: 43) Aufgaben an Praktikant*innen zu übertragen. Dabei werden Praktika hinsichtlich einer längeren Dauer als bedeutsamer eingeschätzt (vgl. ebd.) gesprochen und dies damit in Bezug gesetzt, dass auch zeitaufwändigere Erklärungen an Praktikant*innen gegeben werden, die über einen längeren Zeitraum eingebunden sind: „Bei einer*einem Vier-Wochen-Praktikant*innen weiß ich nicht, ob ich mir die Arbeit machen, denen das [...] zu erklären. Ja. Bei Drei-Monats-Praktikant*innen erkläre ich ihr*ihm das die ersten drei, vier Tage“ (Pra-H: 45). Studierende thematisieren, dass ihnen erst eine längere Praktikumsdauer oder eine anschließende honorierte Tätigkeit erkenntnisreiche Beobachtungen, unter anderem zur Entwicklungen von Klient*innen, im Praktikum ermöglichen (vgl. Stu-B: 108). Wenn Studierende jedoch während eines Praktikums negative Erfahrungen machen, lehnen sie auch angebotene Tätigkeiten in der Praktikumeinrichtung im Anschluss an ein Praktikum ab (vgl. Stu-H: 144).

Die Frage, welche Rahmenbedingungen ein wissenschaftliches Studium als Voraussetzung für einen berufsqualifizierenden Abschluss setzt – ohne, dass sich eine Universität als „Ausbildungseinrichtung“ (Doz-B: 66) versteht, betrifft auch die Frage der Einbindung praktischer Bezüge in universitäre Curricula (vgl. ebd.). Diese Frage wird in einem Interview mit einer*einem Lehrenden zusammengefasst in der Aussage: „Bologna sagt uns der erste Abschluss soll ein berufsqualifizierender sein, aber gleichzeitig sind wir keine Ausbildungseinrichtung. Also das ist eine Gratwanderung, die an Rahmenbedingungen und Struktur sozusagen sich ja genau eben auch auf die Auslegung, den Stellenwert und die Art der Reflexion von Praktika auswirkt“ (ebd.). In Curricula von Bachelor- und Masterstudiengängen sind Praktika beispielsweise in Modulen eingebunden, die „im Modulhandbuch doch auch [...] stärker auch ausformuliert [...] und ausklamüsert“ (Doz-A: 88) sind (vgl. Doz-B: 42). Dies wird jedoch von einer*einem Lehrenden nicht als „starke Form von Beschränkung wahrgenommen“ (Doz-A: 88), sondern vielmehr ein jeweiliger „Interpretationsspielraum“ (Doz-A: 88) der jeweiligen Auslegung der Modulbeschreibung geschildert. Dies führt zu Möglichkeiten die eigene universitäre Lehre in den jeweiligen Modulen didaktisch und inhaltlich anpassen zu können.

Vorteile der Anbindung von Praktika an „Veranstaltungskontexte zur Vorbereitung, zur Begleitung, zur Nachbereitung, zur Erstellung des Berichtes [...] an Veranstaltungen“ (Doz-B: 2) im Studium werden von einer*einem Lehrenden benannt und damit begründet, dass „dieses reflexive Element was ja sozusagen die Praktika erst fruchtbar macht, kann man da natürlich sehr viel besser unterstützen und fördern und entwickeln und auch dran bleiben und dass Reflexion nicht nur so och das fand ich gut und das war blöd, aber ich denk nicht drüber weiter nach, ach hat das was mit mir, mit den Klient*innen, mit der Einrichtung, mit dem Team oder was auch immer zu tun hatte. Also so dieses auf der Spur bleiben (...) wird dadurch sicher durch diese Veranstaltungseinbindung, die stärkere, sich ja unterstützt“ (ebd.). Ebenso wird jedoch auch der andere Pol dessen angesprochen und argumentativ forciert, welcher die „Vorteile an sozusagen Autonomie“ (ebd.) der Studierenden betont, wenn die Umsetzung der Praktika „zu Diplom-Zeiten“ (ebd.) kontrastiv beschrieben wird, in denen hinsichtlich des Praktikums „Studierende [...] da auch sich ganz selbst überlassen“ (Doz-B: 2) waren. Die Notwendigkeit flexiblere Lösungen für

Praktika zu finden, um diese für Studierende umsetzbar zu machen, wird auch von Praxisanleitenden im Vergleich zum vorherigen Diplom-Studiengang argumentiert (vgl. Pra-I: 8).

Vorgaben der Universität für die an das Praktikum anschließende Prüfungsleistung des Praktikumsberichts sind für die Ausgestaltung von Praktika auch relevant, da Praxisanleitende sich bemühen Praktikant*innen zu ermöglichen alle Vorgaben zu erfüllen (vgl. Pra-I: 26, 32). Die Bewertung dieses Berichts und die Unterstützung der Berichterstellung obliegt anschließend universitären Lehrenden (vgl. Doz-F: 130).

Als Zielsetzung der Konzeption der Bachelor- und Masterstudiengänge in Koblenz wird auch angesprochen, dass es relevant schien nicht *„SO viele an die Praktika [zu, A.K.D.] verlieren, die gar nicht mehr ihren Abschluss machen“* (Doz-B: 10). Der frühzeitige Kontakt mit Praxiseinrichtungen führte in im vorherigen Diplom-Studiengang auch dazu, dass Studierende bereits während ihres Studiums *„von der Einrichtung quasi das Angebot bekamen doch da weiter zu arbeiten und die dann oft ewig lange ihren Abschluss nicht gemacht haben und einige tatsächlich gar nicht mehr, weil sie einfach dort arbeiten konnten“* (ebd.). Mit der Konzeption der Praktika im Bachelor-Studiengang in Koblenz zum Beginn und zum Ende des Studiums, sowie im Master-Studiengang in Koblenz gegen Ende des Studiums, wurde die Hoffnung verbunden die Studierenden *„sozusagen nicht [zu, A.K.D.] verlieren“* (ebd.). Dazu wird resümiert, dass dies *„auch in etwa aufgegangen“* (ebd.) sei.

Das Agieren in pädagogischen Kontexten steht in Verbindung zu politisch vorgegebenen Regelungen oder Gesetzen (vgl. Jütte 2002, S. 321). Dies ist für Praktika der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Zunächst sind die pädagogischen Praxisfelder durch politische und lokale Rahmenbedingungen strukturiert und pädagogisch Tätige berücksichtigen diese in ihrem Handeln. Auf diese Zusammenhänge und Abhängigkeiten treffen Studierende in Praktika und setzen sich mit gesetzlichen Rahmenbedingungen, Verwaltungsregeln und politisch gesetzten Impulsen auseinander. Diese bilden den Handlungsrahmen für Akteur*innen. Veränderungen verschiedener Regelungen werden von Handelnden – in pädagogischen Settings wie auch in universitären Settings – beachtet und zum Teil bereits antizipiert (vgl. ebd., S. 134–136).

Weiterhin sind für Praktika auch Festlegungen der Universitäten und Bildungspolitik zu beachten, die Vorgaben und Anforderungen für das jeweilige studienintegrierte Praktikum setzen. Studierende, Lehrende und Praxisanleitende reflektieren die damit verbundenen Begründungen, Vorgaben und Anforderungen. Hier kann eine Haltung der Anpassung, eine kritische Distanz oder auch eine kontrastierende Haltung an die Vorgaben der jeweiligen Studiengangskonzeption und darüber hinaus der damit einhergehenden bildungspolitischen Festlegungen bei den Akteur*innen vorherrschen. Hier findet sich keine klare Positionierung in den analysierten Interviews. Vielmehr ist hier eine ambivalente Haltung der Studierenden zur Verpflichtung und Anforderung von Praktika zu konstatieren. Auch Lehrende und Praxisanleitende kann keine klare Position hinsichtlich universitärer Vorgaben für Praktika zugeschrieben werden. Alle Akteur*innen schildern, dass sie sich mit den Begründungen für die Art der Einbindung von Praktika in erziehungswissenschaftliche Studiengänge auseinandersetzen.

6.5.5 Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort für Praktika

Besonderheiten eines lokalen Handlungsraumes wirken sich auch auf pädagogisches Handeln aus und auf dessen kooperative Zusammenhänge. Für die handelnden Akteur*innen gilt es die lokalen Möglichkeiten von Kooperation zu überblicken, um dann in diesem Möglichkeitsraum handeln zu können (vgl. dazu Jütte 2002, S. 318). Kooperationsmöglichkeiten müssen von Handelnden wahrgenommen werden, damit deren Potentiale in Handeln überführt werden können (vgl. ebd.). Handlungsmöglichkeiten basieren auf der Zusammenarbeit mehrerer Akteur*innen im lokalen Gefüge (vgl. ebd., S. 321). Je nachdem, wie dicht die Akteur*innen zusammenarbeiten und welche Größe eine Kommune oder ein regionaler Handlungsraum hat (vgl. ebd., S. 310), ändert sich auch das lokale Interaktionsgefüge.

Dabei kann beispielsweise zwischen einer kleinstädtischen, großstädtischen oder ländlichen Umwelt unterschieden werden. Weiterhin hängt Handeln davon ab, wie das Interaktionsgefüge jeweils wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 318–319).

Praktika treten an verschiedenen Hochschulen und in verschiedenen Studiengängen in differenter Form auf. Für den Fall der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge der Universität in Koblenz werden als Formen der Praxisbezüge in Kooperation mit Praxispartner*innen folgende beschrieben: *„Es gibt das klassische Praktika, das Projektpraktika, es gibt auch die Abschlussarbeiten, die ja sozusagen auch einen Praxisbezug darstellen. Das darf man auch mal nicht vergessen“* (Doz-B: 14). Damit besteht eine „Varianz“ (Doz-B: 2) von Praxisbezügen im *„Bachelorstudiengang-Pädagogik [...] und in gewisser Weise auch beim Master“* (Doz-B: 2). Dies führt zu notwendiger *„Erläuterungsarbeit“* (Doz-B: 86) durch universitäre Angehörige, um diese verschiedenen Formen potentiellen Praxispartner*innen vorzustellen. Dabei wird auch kommuniziert, dass Praxisstellen gesucht werden als *„Rahmen in dem sich die Studierenden eben auch mal ausprobieren dürfen und in dem sie halt quasi so das, was sie gelernt haben auch umsetzen können“* (Pra-A: 21). Dabei sind jedoch für Praktiker*innen nicht direkt Potentiale ihrer Institution dieser Formen der Einbindung von Studierenden erkennbar. Jedoch können Lehrende im Austausch Praxisvertreter*innen teilweise in Gesprächen darüber aufklären, was diese eigentlich *„zu bieten“* (Pra-A: 35) haben (vgl. Pra-A: 35). Sie leisten somit *„Vermittlungsarbeit“* (Doz-A: 80) oder *„Erläuterungsarbeit [...] um da sozusagen [...] die Vorstellungswelten einander anzunähern“* (Doz-B: 86) hinsichtlich dessen, welche Möglichkeiten Praktika und Projektpraktika auch für Organisationen bieten können, welche Bedingungen dazu nötig sind und welche *„Spielräume“* (ebd.) diesen dabei offen stehen.

Auch gezielte Nachfragen universitärer Mitarbeitenden, ob Institutionen Praktikumsstellen bereitstellen können, werden als kooperatives Element geschildert (vgl. Doz-B: 16). Hier wird jedoch noch Potential gesehen, die Kommunikation seitens der Universität auszubauen (vgl. Doz-F: 170–172): *„ich glaube das man das Potential wesentlich/ also daraus wesentlich mehr Potential ziehen kann, zu den Organisationen zu gehen, zu sagen hier wir können das und das bieten, wir stehen für das und das und wenn Sie Interesse haben, können Sie/ oder können wir eine*n Praktikant*in oder können wir netzwerken über Praktikas“* (Doz-F: 172). Dies wird auch als neu wahrgenommene Aufgabe der Universitäten beschrieben, *„gezielt Kooperationsformate anbieten“* (Doz-B: 96) zu müssen beziehungsweise *„eben da auch teilnehmen“* (Doz-B: 96) zu müssen als Institution (vgl. ebd.). Seitens der Praxisvertreter*innen wird ein regelmäßiger Austausch als wünschenswert beschrieben (vgl. Pra-G: 112), aber als Einschränkung dessen auch angeführt, dass die Einbindung in anderweitige Aufgaben seitens der universitären und praktisch Tätigen der Realisation dieses Wunsches entgegen stehen könnte (vgl. Pra-G: 110).

Studierende kommunizieren, dass sie auf mehreren Wegen Informationen zu potentiellen Praktikumsstellen, konkreten Ausschreibungen und von Seiten der Universität organisierten Projektstellen erreichen (vgl. Stu-L: 124). Praxisstellen leiten Ausschreibungen für Praktikumsstellen gezielt an Ansprechpartner*innen in einer Universität weiter (vgl. Pra-I: 2). Auch personale Kontakte zu Studierenden oder universitären Lehrenden führen dazu, dass Institutionen und Praktikant*innen zueinander kommen (vgl. Pra-I: 2). Darüber hinaus sind personale Kontakte von Studierenden zu Praxisstellen – beispielsweise aufgrund von eigenen ehemaligen Klient*innen-Kontakten zu Praxisstellen – ebenfalls relevant für Entscheidungen für einen Praktikumsplatz (vgl. Stu-A: 12). Auch eine Karrieremesse der Universität bietet Möglichkeiten für Studierende mit möglichen Praxisstellen in Kontakt zu treten und dadurch auch Kontakte zu knüpfen für Praktikumsstellen. So berichtet ein*e Student*in, dass sie während einer solchen Veranstaltung in Koblenz *„mal mit jemandem gesprochen hat und auch Kontakt bekommen hat“* (Stu-L: 112), woraus im späteren Verlauf dann ein Praktikum entstand.

Von einer*inem weiteren Lehrenden wird ein Wandel in der Begegnung zwischen praktikumsanbietenden Organisationen und der Universität konstatiert: *„also die aktuelle Situation ist in meiner Wahrnehmung sehr stark geprägt auch durch die anbietenden Einrichtungen die sich vermehrt an uns wenden, was gar nicht so selbstverständlich ist, denn es gab ja auch Zeiten wo wir die Einrichtungen doch auf*

Knien schon fast bitten mussten Praktikanten, Praktikantinnen zu nehmen" (Doz-B: 2). Dies überrascht, wenn an anderer Stelle Schwierigkeiten antizipiert werden *„für Student*innen [...] einen Praktikumsplatz zu finden“* (Pra-D: 46).

Der regionale Bezug bei der Zuordnung von Praktikant*innen lokaler Hochschulen zu regionalen Organisationen wird als prägend beschrieben: *„Wusste tatsächlich auch nicht, dass wir mal Praktikanten, Praktikantinnen hatten, die [...] von woanders kamen“* (Pra-I: 2). Die *„geographisch[e]“* (Doz-A: 98) Verortung der Praktikumsstellen durch die Studierenden bei der Auswahl von Praktikumsstellen scheint prägend und auch universitäre Lehrende beschreiben *„ein regionales Netz“* (Doz-A: 98) bei der Kooperation bezüglich Praktika und Projekten (vgl. ebd.).

Dies wird auch dadurch gestützt, dass in universitären Lehrveranstaltungen pädagogische Handlungsfelder durch Praktiker*innen vorgestellt werden (vgl. Stu-I: 104). Studierende erlangen dadurch *„Einblicke [...] in ganz verschiedene Richtungen“* (Stu-C: 182). Daraus entstehen dann auch Kontakte zwischen Studierenden und Praxisvertreter*innen für Praktika (vgl. ebd.). Institutionen der Praxis sind an diesen Kontakten interessiert und einzelne Vertreter*innen der Institution bemühen sich *„systematisch“* (Pra-F: 28) um Kontakte zur lokalen Universität und zu Studierenden, um ihre Arbeit vorzustellen (vgl. Pra-D: 44; Pra-F: 28). Der lokale Bezug zwischen Organisationen und den ansässigen Hochschulen zeigt sich als relevant für die Zusammenarbeit in studienintegrierten Praktika.

Studierende haben Wahlmöglichkeiten, welche Praxisstelle sie sich für ihre Praktika und Projektpraktika auswählen (vgl. Stu-D: 104, 142; Stu-E: 16). Die Wahlmöglichkeit wird seitens der Universität dadurch bestärkt, dass während des Studiums mögliche Praxisstellen thematisiert werden und so Studierende auch hingewiesen werden auf *„sehr viele Möglichkeiten [...] für uns als Pädagogik-Student*innen ein Praktikum zu machen“* (Stu-D: 10). Die Praxiseinblicke und Anregungen, die Studierende in Lehrveranstaltungen erlangen, bieten für diese eine Grundlage für Erwägungen welche Praktikumsstelle sie für sich auswählen wollen: *„also da wurden Sachen aufgezeigt, die habe ich noch nie gehört“* (Stu-A: 104). Studierende informieren sich auch online über potentielle Praktikumsorganisationen beispielsweise mittels einer *„Stichwortsuche in Google“* (Stu-J: 36) und bereiten sich aufgrund der online verfügbaren Informationen auch auf Vorstellungsgespräche vor (vgl. Stu-J: 40; Stu-L: 72). Studierende wählen Praktikumsstellen anhand verschiedenster Erwägungen aus. So folgen sie dabei bewusst Interessen, bestimmte pädagogische Felder kennenzulernen (vgl. Stu-B: 28) und auch fachliche Präferenzen werden als Gründe angeführt (vgl. Stu-K: 90). Es wird aber auch von einer*inem Lehrenden geschildert, dass Studierende ihre *„Praxismöglichkeiten nicht danach auswählen, wo sie sozusagen am meisten lernen können, sondern was am praktischsten ist. [...] Also da denke ich, das taucht immer wieder auf in Gesprächen, was mich dazu bringt, dann ein bisschen nachzuhaken und zu sagen: ‚Das ist vielleicht jetzt praktisch, aber ist das wirklich das, wo sie sich später auch beruflich sehen?‘“* (Doz-B: 80). Überlegungen zur Wahl einer Praktikumsstelle werden auch im studentischen Kreise unter Kommiliton*innen besprochen und Argumente für den Entscheidungsprozess zusammengetragen (vgl. Stu-K: 22). Auch Kontakte zu potentiellen Praktikumsstellen teilen Studierende untereinander sowie diejenigen Studierenden, die bereits Praktika absolviert haben, erzählen von ihren jeweiligen Erfahrungen (vgl. Stu-D: 102).

Das Bemühen um eine Praktikumsstelle kann sich als klassischer Bewerbungsprozess zeigen inklusive eines *„Vorstellungsgespräch[s]“* (Pra-F: 16) oder auch durch informelle Gespräche mit bestehenden Kontakten von Studierenden gekennzeichnet sein. So wird Studierenden über ihre Kontakte auch fremdinitiiert eine Praktikumsstelle angeboten, ohne, dass sie selbst dazu initiativ werden müssen (vgl. Stu-A: 12; Stu-F: 30). Neben gezielter Suche nach Praktikumsstellen und dem Anknüpfen an persönliche Netzwerke sind jedoch einzelne Studierende auch kurzfristig auf der Suche nach Praktikumsplätzen, um der Pflicht des Studiengangs zu genügen (vgl. Pra-E: 6).

Die Dichte der Akteur*innen-Strukturen richtet sich auch anhand der Mobilität der Studierenden aus. So wird konstatiert, dass Projektpraktika sich durch regionale Zusammenarbeiten um Koblenz auszeichnen: *„unsere Projekte haben ganz einfach schon einen stärkeren regionalen Bezug würde ich sagen, also diese räumliche Mobilität, die die Studierenden dann mitbringen, also überall wo sie gut mit dem Auto hinkommen oder so und wir haben hier nicht so eine gute Verkehrsinfrastruktur, auch das wirkt sich zum Beispiel auf die, auf die Projekte aus, also irgendwie einige Projekte kommen für Studierende gar nicht in Frage, [...] weil sie halt nicht gut hinkommen, also dass/ solche Rahmenbedingungen gibt es auf jeden Fall“* (Doz-A: 96). So wird die Entfernung einer potentiellen Praktikumsstelle zum eigenen Wohnort für die Auswahl einer Praktikumsstelle erwogen (vgl. Stu-A: 124; Stu-J: 36). Studierende überlegen, wie sie zum Praktikumsort *„[h]inkommen“* (Stu-L: 110) können und denken über regionale *„räumliche Mobilitätsstrukturen“* (Doz-A: 96) nach sowie eigene Möglichkeiten wie die Verfügung über ein Auto (vgl. Doz-F: 86; Pra-B: 102). Geringere Entfernung zwischen Wohn- und Praktikumsort wird von Studierenden auch damit assoziiert bei der Realisation der Praktikumszeiten *„unabhängiger zu sein, in der zeitlichen Planung“* (Stu-F: 118). Studierende sind aber teilweise auch bereit zur Anfahrt zu ihrer jeweilig präferierten Praktikums-einrichtung (vgl. Stu-B: 74; Stu-L: 110).

Die Relevanz des Interaktionsgefüges vor Ort zeigt sich zwischen Universität und Praxisorganisationen auf der institutionellen Ebene, aber auch zwischen Studierenden und Praxisvertreter*innen auf der personalen Ebene. Hierbei wird von einer*inem Studierenden explizit betont, dass ein Mehrwert eines Praktikums für sie*ihn darin besteht, dass Kolleg*innen aus dem Praktikum zu dauerhaft bestehenden Ansprechpartner*innen werden, auch über die eigentliche Praktikumszeit hinaus (vgl. Stu-A: 108). So bilden Studierende erste eigene fachliche Netzwerke im lokalen Raum aus. Dies kann auch den Einstieg in lokale Netzwerke bieten, um auf potentielle Stellen aufmerksam gemacht zu werden und entsprechend auch *„die weiteren individuellen Beschäftigungs- und Karrierechancen“* (Eichmann et al. 2021, S. 62) erweitern durch Kontakte, die während eines Praktikums entstanden sind (vgl. ebd.).

Als Aufgabe der universitären Mitarbeitenden wird es beschrieben das lokale fachlich passende Praxisfeld zu eruieren und auch aktiv Praktikumsstellen und Projektmöglichkeiten zu erschließen. Für die Studierenden ist die Beschäftigung mit ihren Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen der Suche nach einem Praktikum eine Teilaufgabe, der sie im Zuge der Anforderung eines Praktikums während ihres Studiums begegnen. Damit einhergeht, dass sie mit einem Praktikum einsteigen in das jeweilige *„Interaktionsgefüge vor Ort“* (Jütte 2002, S. 321). Diese Anforderung bildet für sie eine professionalisierende Lerngelegenheit (vgl. ebd., S. 337), indem sie sich durch die Suche nach einem Praktikum sowie durch die Einblicke während eines Praktikums mit der lokalen *„pädagogische[n] Landschaft“* (ebd., S. 318) auseinandersetzen.

6.5.6 Ausdifferenzierung und Anzahl der Akteur*innen von Praktika

Wechselseitige Relationen von Akteur*innen zueinander bestimmen das lokale Handlungsfeld. Eine große Anzahl an Akteur*innen führt zu einer Ausdifferenzierung dieses Feldes (vgl. Jütte 2002, S. 164). Welche Akteur*innen in Kontexten der Zusammenarbeit ein- oder ausgeschlossen werden, ist auch Thema der Ausdifferenzierung (vgl. ebd., S. 237). Die Wahrnehmung von Reputation und Image von Akteur*innen kann dabei für andere Akteur*innen eine Rolle spielen für eine gewünschte Begegnung oder Abgrenzung zu diesen (vgl. ebd., S. 102–103, 143–144). Die Ausdifferenzierung umfasst das Verhältnis zwischen personalen und organisationalen Akteur*innen zueinander, die durch wechselseitige Erwartungen oder zugeschriebene Potentiale beeinflusst ist (vgl. ebd., S. 101–102).

Die Anzahl von Akteur*innen – sowohl hochschulischer als auch praktisch tätiger Organisationen – im regionalen Umfeld wird in den Interviews auch thematisiert. So wird benannt, dass für Praktika *„regionsabhängig, [...] einfach wenige Einrichtungen zur Verfügung stehen, dass man entweder eine Fahrt von vierzig fünfzig Kilometer oder hin und rück dann hundert Kilometer sage ich mal in Kauf nimmt*

oder eben umzieht für die Zeit“ (Doz-F: 86). Studierende suchen auch in von ihnen festgelegten lokalen Umkreisen (vgl. Stu-G: 90). Jedoch spielt für die studentische Auswahl von Praktikumsstellen auch die Wahrnehmung der jeweiligen Institution eine Rolle – beispielsweise der „*Strahlkraft der Unternehmensmarke*“ (Pra-D: 42) –, aber auch regionale Bedingungen wie Aspekte „*von Angebot und Nachfrage*“ (ebd.). Auch die Größe einer Organisation, in Relation zu weiteren im selben Feld lokal tätigen Organisationen, wird von Studierenden als relevant für die Entscheidung für oder gegen eine Praktikumsseinrichtung angeführt. Eine große Organisation scheint für Studierende eher ihre Entscheidung für eine Organisation zu fördern (vgl. Stu-B: 28). Dabei spielt für die Suche nach Praktikumsplätzen in ländlichen Regionen die Empfehlung durch Bekanntschaften eine Rolle: „*Aber meistens ist es ja dann auf dem platten Land doch so klein, dass irgendwer kennt, den irgendwer kennt und dann wird irgendwie im Kreis herum empfohlen und dann ergibt sich das. (...) aber es war nie irgendwo was ausgeschrieben. Also so wie andere offen irgendwie Werksstudenten suchen oder so, das haben wir nie, nie in die Zeitung getragen oder so, dass es bei uns Praktikumsplätze gibt*“ (Pra-I: 4). Anbindungen von Praxisvorstellungen an Lehrsituationen der Universität stellen für Praxisstellen ebenfalls „*hilfreich[e]*“ (Pra-E: 86) Werkzeuge dar, um an Studierende frühzeitig zu vermitteln, „*dass wir eben Praktikant*innen nehmen*“ (ebd.). Damit betonen auch Praxisanleitende, dass ihnen bewusst ist, dass nur eine begrenzte Anzahl von fachlich relevanten Studierenden im lokalen Umfeld als potentielle Praktikant*innen – und damit auch späteren Fachkräften – zur Verfügung steht. Praxisanleitende sehen die Universität auch in der Pflicht, Studierenden über deren Netzwerke auch Praktikumsplätze zu vermitteln (vgl. Pra-D: 46). Auch eine zahlenmäßige Begrenzung lokaler Hochschulen mit fachlichen Bezügen wird thematisiert (vgl. Pra-I: 2).

Angesichts der lokalen Verankerung der Organisationen bestehen auch bei Praxisanleitenden Assoziationen Praktikant*innen auch als verfügbare mögliche künftige Kolleg*innen zu sehen (vgl. Pra-E: 88, 105). Die Leistung von Praktikant*innen spiegelt entsprechend auch bereits in den Augen von Praxisanleitenden wieder, ob diese Studierenden geeignete künftige Kolleg*innen sein können (vgl. Pra-E: 16). Dabei ist zu bedenken, dass für den betrachteten Studienstandort in Koblenz eine „*spezifische Prägung dieses/ dieser kleinen Großstadt in einem ländlichen Raum*“ (Doz-B: 68) besteht, welche auch dazu führt, dass Praktika indirekt auch auf diesen speziellen Arbeitsmarkt abzielen (vgl. ebd.). Dies betrifft nicht nur die Perspektive, dass Studierende in der eigenen Organisation tätig werden könnten, sondern auch die darüber hinausgehende Betrachtung dessen, dass diese Praktikant*innen später auch in anderen Organisationen tätig werden könnten und eine Assoziation mit der je eigenen Betreuung auftreten könnte: „*Also ich möchte so jemanden dann hinterher nicht guten Gewissens als Kolleg*in vermitteln*“ (Pra-E: 28, vgl. ebd.: 109). Studierende sehen Praktika auch als Gelegenheit relevante Einblicke als Vorbereitung ihrer späteren Berufstätigkeit zu erlangen (vgl. Stu-D: 140). Ebenfalls betrachten Studierende die Institution hinsichtlich dessen, wie sie „*die Praktikumsseinrichtung als Arbeitgeber*in*“ (Stu-D: 96) für sich bewerten.

Praxisanleitende bewerten Entscheidungen von Studierenden im Verlauf eines Praktikums gegen die eigene Praktikumsseinrichtung nicht als negativ, sondern betonen vielmehr, dass es für Studierende wertvoll ist, „*[w]enn sie herausgefunden haben in so einem Praktikum, was sie NICHT WOLLEN ist das häufig mehr wert als wenn sie sagen, Ich möchte unbedingt DAS machen.*“ (Pra-E: 32). Studierende äußern den Wunsch möglichst eine „*Bestätigung*“ (Stu-E: 48) zu finden „*das möchte ich in Zukunft weitermachen oder da möchte ich einfach weiter dranbleiben*“ (Stu-E: 48; vgl. auch Stu-E: 26).

Universitäre Lehrende informieren sich über Praktikums- und Projektstellen der jeweils betreuten Studierenden, auch wenn eine personale „*direkte Verbindungslinie*“ (Doz-A: 86) zwischen Praxisanleitenden und universitären Lehrenden teilweise fehlt. Die „*Informationen stammen dann einerseits von den Studierenden selbst und andererseits von der Selbstdarstellung, die die Organisationen öffentlich zugänglich bereitstellen*“ (ebd.). Auch Praxisanleiter*innen berichten, dass sie sich über Studiengänge und deren Praktika informieren. Sie treffen hier jedoch auf eine fehlende „*Transparenz nach außen*“

(Pra-G: 170) gerade in der „hochschulübergreifend[en]“ (Pra-G: 170) Perspektive. So wird angesprochen, dass es unübersichtlich ist, welche Hochschule welche Praktika in welchen Formaten anbietet (vgl. ebd.). Im regionalen Umfeld treffen Praxisanleitende auf Studierende verschiedener Hochschulen, die sie als Praktikant*innen betreuen. Hierbei fallen Unterschiede ins Gewicht hinsichtlich der hochschulischen Vorgaben an die Betreuung der Praktika. Dabei spielen seitens der Hochschule gesetzte Bedingungen für die Akzeptanz einer Fachkraft als Praxisanleiter*in (vgl. Pra-B: 62; Pra-I: 30, 34; Stu-C: 182; Stu-D: 106) eine Rolle, wie auch Vorgaben zur Art und Häufigkeit der Praxisanleiter*innen-Gespräche, Aufwände für Praktikumsstellen durch vorgeschriebene Dokumentationspflichten (vgl. Pra-D: 50) und mit dem Praktikum verbundene Aufgaben und Prüfungsleistungen der Studierenden (vgl. Pra-B: 62; Pra-I: 30). Auch werden Unterschiede hinsichtlich von spezifisch im Studium bereits ausgebildeten „Kernkompetenz[en]“ (Pra-E: 36) beschrieben.

Die Relevanz der Kenntnis differenter praktischer und hochschulischer Akteur*innen im lokalen Handlungskreis wird betont (vgl. Pra-E: 90; Stu-C: 95; Stu-D: 76). Dies wird in Praktika auch als Lerngegenstand zum Thema, indem einige Institutionen Praktikant*innen Zugänge zu ihren Netzwerken eröffnen, indem diese beispielsweise bei Netzwerkaktivitäten einbezogen werden (vgl. Stu-A: 38, 108; 114–116; Stu-D: 80–82; Stu-F: 16, 118–120; Stu-J: 114; Pra-B: 104; Pra-E: 86): *„Und ein richtig großer Bereich, den wir als sehr gewinnbringend für unsere Praktikanten sehen, ist unsere Netzwerkarbeit“* (Pra-E: 20). Dies wird auch fachlich als relevant eingeschätzt von Studierenden diesem Aspekt pädagogischer Arbeit zu begegnen (vgl. Stu-F: 126). Von Praxisanleitenden wird dabei auch als relevant beschrieben, lokale pädagogisch tätige Organisationen zu kennen, um eigene Klient*innen weiterverweisen zu können (vgl. Pra-E: 90). Dazu wird jedoch eine Kenntnis des lokalen Organisationsgefüge vorausgesetzt und im besten Falle sogar eine Kooperation mit wesentlichen Organisationen: *„Ich muss als pädagogische Fachkraft das auf dem Schirm haben und sagen können, Ich suche Ihnen das gerade raus. Da und da müssen Sie hingehen.“* (ebd.).

Vertreter*innen der Praktikumsorganisationen sind darum bemüht, dass Praktikant*innen keine Informationen aus ihrer eigenen Organisation herausragen, die deren Reputation oder Image beeinträchtigen könnte (vgl. Pra-E: 76–78). Hierbei besteht vor allem Vorbehalte hinsichtlich von inkorrekten Informationen, die Studierende nach außen tragen könnten (vgl. Pra-E: 76–78). Es besteht auch ein Interesse der jeweiligen Praktikumsorganisation daran, dass die Qualität ihrer Praktikumsbetreuung korrekt nach außen getragen wird (vgl. Pra-H: 49): *„Und ich möchte auch nicht, dass es dann so dargestellt wird, als ob es nicht vermittelt wurde“* (Pra-E: 82). Dies soll im besten Fall zu einer positiven Wahrnehmung der eigenen Institution beitragen (vgl. Pra-G: 104). Praxisanleitende erfahren auch, dass Studierende untereinander Praktikumsstellen miteinander vergleichen (vgl. Pra-C: 105).

Studierende berichten auch davon, dass universitären Lehrenden die Qualität von Projektergebnissen und –berichten wichtig ist, da diese Leistung auch mit der Universität und der betreuenden Person in Verbindung gebracht werden (vgl. Stu-D: 146).

Je nach „Dichte der Akteursstrukturen“ (Jütte 2002, S. 310) ergeben sich Unterschiede hinsichtlich des Kontakts zwischen den drei in den Blick genommenen Akteur*innen-Gruppen. In einem ländlich geprägten Umfeld findet sich möglicherweise eine geringere Bandbreite an verschiedenen tätigen pädagogischen Organisationen. Dies wirkt für Studierende, wenn diese sich lokal orientieren, als Einschränkung. Eine hohe Dichte der Strukturen jedoch führt auch dazu, dass die Akteur*innen wechselseitig ihre eigene Reputation im Blick haben. Sowohl Praktikumseinrichtungen, als auch die Universität und auch die einzelnen Studierenden weisen auf die Bedeutung dessen hin, dass eine zahlenmäßige und fachliche Übersichtlichkeit der lokalen Strukturen die Bedeutung der eigenen Wahrnehmung und Bewertung durch andere Akteur*innen beeinflusst. Wechselseitige Erwartungen werden deswegen von den jeweiligen Akteur*innen bedacht (vgl. Jütte 2002, S. 102). Auch die jeweilige Reputation als Organisation oder pädagogisch Tätige*r wird von den Akteur*innen bedacht und entsprechend Praktika bewusst so gestaltet, dass diese nicht zum Schaden der jeweiligen Akteur*innen beitragen.

6.5.7 Lokale politische Kultur für Praktika

Lokale Bezüge können für Praktika Bedeutung erlangen, da pädagogisch tätige Institutionen miteinander und mit der oder den lokal vorhandenen Universitäten in Bezug stehen. Dies kann sich durch institutionellen Austausch wie auch durch personellen Austausch konkretisieren. Auch jeweilige Reputationen oder Darstellungen in der Öffentlichkeit können dabei von Bedeutung sein (vgl. Jütte 2002, S. 100–103). Praktika können eine Möglichkeit bieten in Fachkreisen Reputation zu erlangen oder sich auch wechselseitig als lokale politisch Akteur*innen zu positionieren (vgl. allgemein dazu ebd., S. 101). Interaktionen werden je nach Wechselbeziehungen zwischen Institutionen und Personen angepasst, auch nach lokalen Besonderheiten (vgl. ebd., S. 304).

Praxisanleitende thematisieren die Relevanz der Öffentlichkeitsarbeit und lokalen sowie überlokalen Reputation für ihre Institution. Dies wird als relevant für die Wahrnehmung der eigenen Institution durch potentielle oder aktuelle Praktikant*innen thematisiert (vgl. Pra-B: 36). Auch die eigene Bekanntheit als pädagogisch tätige Institution im lokalen Umfeld bereits bei den Studierenden der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird als relevant angesprochen und als „eine wichtige Öffentlichkeitsarbeit“ (Pra-E: 88) eingeordnet. Ebenso beschreiben Praxisanleitende, dass sie vorsichtig sind dabei welche Aufgaben sie Studierenden übertragen, um die Reputation ihrer Arbeit aus Sicht der jeweils eigenen Klient*innen zu schützen (vgl. Pra-E: 60). Studierende begegnet diese Vorsicht bei der Durchführung von Praktika und Projektpraktika ebenfalls (vgl. Stu-D: 136).

Ein*e universitäre*r Lehrende*r denkt auch über die Außendarstellung der Praktika und Projekte im lokalen Kontext nach und formuliert hier noch Verbesserungspotential hinsichtlich der Außendarstellung der Universität: „also coole Praxispartner, wo man eigentlich auch echt stolz darauf sein kann, dass solche Projekte in Zusammenarbeit mit der Uni entstehen und also wir sind da auch viel zu bescheiden finde ich was ich/ was unseren Fachbereich angeht“ (Doz-A: 20).

Die lokalen Bezugnahmen miteinander – zwischen Lehrenden, Studierenden und Vertreter*innen von Praxis- und Praktikumsinstitutionen – wird deutlich, wenn für den Fall Koblenz thematisiert wird: „Koblenz ist sowieso so ein Dorf“ (Doz-E: 63), in dem sich „hier alles sich immer wieder gegenseitig über die Füße läuft“ (Doz-E: 67). Dies wird damit begründet, dass es sich bei Koblenz um „eine kleine Großstadt in einem ländlichen Raum mit Studierenden [handelt, A.K.D.], die häufig aus dem Einzugsgebiet, dem engeren, kommen ähm und häufig auch mit der Idee, dort auch zu verbleiben“ (Doz-B: 68). Dazu gehört auch, dass bei Kontakten zwischen Vertreter*innen von pädagogisch tätigen Organisationen und universitären Lehrenden auch von Seiten der Praxis explizit der Wunsch nach Empfehlungen von Studierenden ausgesprochen wird, also von „Leuten, die ortsgebunden sind, die hier bleiben und solche wollen wir“ (Doz-E: 59). Hier wird auf die Bedeutung lokaler Suche nach Arbeitskräften hingewiesen, welche für Organisationen die Relevanz des Angebots von Praktikumsplätzen an den lokal vorhandenen Hochschulen betont. Andersherum wird es als sehr schwierig angesehen, dass überregionale Mobilität in Praktika nur mit großem Aufwand von Seiten der Praxisstellen erreicht werden kann (vgl. Pra-D: 42). Hingegen wird die Suche nach Praktikumsstellen im regionalen Umfeld als einfacher angesehen: „Am Unistandort jetzt direkt, ist es glaube ich dann nochmal einfacher. Klar, ich muss mir keine neue Wohnung suchen. Ich habe da irgendwie schon einen Bezug, habe mein soziales Umfeld um mich herum. Das ist ähm bedarf glaube ich da an der Stelle weniger Energie. So, das Thema des Zusammenkommens, des Bewerbens“ (ebd.).

Universitäten können durch die Gestaltung von Praktika in Curricula zu Veränderungen der lokalen fachlichen Kultur von Praktika beitragen. Der politische Aspekt betrifft die Frage – die in den Interviews nicht thematisiert wurde – wie diese Gestaltung auch durch lokalen Austausch zwischen verschiedenen Institutionen beeinflusst sein kann. Das wechselseitige Achten auf die eigene Wahrnehmung in der lokalen Öffentlichkeit oder über die Studierenden in der zukünftigen Fachöffentlichkeit spricht für die Relevanz dieses Aspekts.

6.5.8 Besonderheiten durch die Corona-Pandemie für Praktika

Die episodischen Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Praxisanleitenden zu Praktika wurden mit zeitlicher Überschneidungen zu Maßnahmen aufgrund der Corona-Pandemie im Zeitraum von März 2021 bis Februar 2022 geführt. Durch die zeitliche Nähe der Datenerhebung zur pandemischen Lage in Deutschland und den daraus hervorgegangenen Kontaktbeschränkungen, wurde in den Interviewleitfaden auch eine Frage zu Erfahrungen und Erwartungen zu Folgen der pandemischen Situation für Praktika aufgenommen und die darüber aufkommenden Antworten sowie weitere Interviewstellen, die sich mit Folgen der Corona-Pandemie beschäftigen, in dieser Studie mit einer separaten Subkategorie der umweltbezogenen Dimension ausgewertet. In den geführten Interviews wurden teilweise Erfahrungen mit Praktika während der Corona-Pandemie geschildert, allerdings fanden auch viele der Praktika und praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen, die in den Interviews zum Thema wurden, bereits vor den pandemischen Einschränkungen statt. Die Aussagen zu wahrgenommenen Auswirkungen und antizipierten Veränderungen für Praktika, die von Interviewpartner*innen mit der Corona-Pandemie in Verbindung gebracht werden, werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Durch die „Maßnahmen [...] zur Eindämmung der Corona-Pandemie“ (Doz-C: 56) ist es „[z]u Schwierigkeiten [...] gekommen“ (ebd.). In Praktika und Projektpraktika hat sich die „Corona-Pandemie [...] [gezeigt, als, A.K.D.] ein Holzhammer, die hat halt alles platt gehauen erst einmal und über/ und hat überall, jeder hat das irgendwie zu spüren bekommen“ (Doz-A: 96). Dazu gehörte, dass alle Akteur*innen reagieren mussten auf diese Änderung der jeweiligen Praktikumsituationen. Es wird konstatiert, dass für Praktika „eine andere Flexibilität abgefragt worden [ist, A.K.D.], nicht nur von den Studierenden, dem Praktikum, sondern auch von uns, die in dem Arbeitsfeld schon stecken“ (Pra-I: 74). Praktika während der pandemischen Einschränkungen haben sich „zumindest innerhalb der ähm akuten Corona-Lage doch schon sehr anders gestaltet“ (Stu-C: 190).

Für Studierende jedoch war diese Veränderung mit Unsicherheiten verbunden, ob ihr Studium und auch ihre Praktika wie geplant umsetzbar sein würden. Lehrende beschreiben diesbezüglich eine „große Unsicherheit bei den Studierenden [...] Also das Erfordernis, das Praktikum selbst anders auszugestalten. Und dann Unsicherheiten ähm zustande gekommen sind und eben auch Notwendigkeiten, diesen formalen Ablauf anders, irgendwie anders zu handhaben“ (Doz-C: 58). Studierende stellten sich die Frage bezogen auf Praktika: „wie soll das gehen digital? Also da muss man vor Ort sein. Man will ja auch die Einrichtung mal sehen“ (Stu-D: 158). Lehrenden begegnet diese Unsicherheit auch in Beratungsgesprächen mit Studierenden, die auch äußern, dass sie persönlich unter den Kontaktbeschränkungen leiden und die jeweils eigene Wahrnehmung ihrer Studierendenrolle auch nur eingeschränkt sei: „sonst sie*er hat gesagt, dass ihr*ihm im Moment der Antrieb fehlt durch Corona ist er nur noch in diesen digitalen Veranstaltungen, sie*er fühlt sich nicht als Student*in“ (Doz-F: 46). Auch Praxisanleitende nehmen solche Verunsicherung bei Praktikant*innen während der pandemischen Kontakteinschränkungen wahr: „Es gibt auch einige, die wirklich mit schweren Verläufen kommen, wo man erstmal Aufbauarbeit im Selbstbewusstsein in Vorleistung gehen muss, sage ich mal, ehe die dann hier Anschluss finden, wo man einfach auch erstmal gucken muss, dass die für sich erstmal wieder ein Ziel sehen. Und das ist glaube ich gerade in letzter Zeit, ich glaube das auch während Corona, hatten wie viele Praktikant*innen, wo man merkt, die sind persönlich psychisch so belastet, die brauchen erstmal selber wieder positive Erfahrungen, aus welchem Grund auch immer diese psychische Belastung kommen, damit sie dann einsetzbar sind in Bereichen“ (Pra-E: 44). Auch Lehrende greifen dies in Beratungssituationen mit Studierenden auf, wenn diese ihre persönliche Situation schildern und besprechen anhand dessen auch, welche Aufgabe eine solche Umwelteinwirkung für die jeweils eigene Wahrnehmung des pädagogischen Handelns darstellen kann: „ja was war denn pädagogisch umsetzbar und gerade auch unter diesen Umständen, weil das ist ja auch schon wieder eine Art oder eine Form von Pädagogik mit dieser Pandemie zurecht zu kommen, zu überlegen ich habe jetzt hier eine Herausforderung vor mir, was kann ich jetzt tun um damit klar zu kommen und wie kann ich trotzdem [...] für die*den Lernenden, für mein Gegenüber pädagogisch wertvoll handeln“ (Doz-F: 48).

Bereits die Suche nach Praktikumsstellen ist für Studierende mit Unsicherheiten verbunden und sie begegnen dabei sehr unterschiedlichen Umgangsweisen von Praxisinstitutionen: Einige Institutionen lassen keinerlei Praktika mehr zu (vgl. Pra-I: 72; Stu-L: 28, 128). Es bestehen entsprechend größere Vorbehalten bei der Suchen nach Praktika durch die Studierenden. (vgl. Pra-C: 129). Andere Institutionen ermöglichen Praktika solange wie es die jeweilige Situation der Corona-Einschränkungen zulassen (vgl. (Stu-L: 2). Praktika werden auf einen späteren Zeitpunkt verschoben (vgl. Pra-I: 72; Stu-L: 2) und wieder andere Institutionen führen Praktika wie gewohnt fort (vgl. Stu-D: 158). Dies wird von Lehrenden dadurch argumentativ eingeordnet, dass es aufgrund der Kontaktbeschränkungen *„immer schwerer sein [könnte, A.K.D.] NOCH eine Zusatzrisiko-Person mitzuschleppen“* (Doz-E: 73). Diese Überlegung wird auch aus studierender Perspektive geäußert und damit begründet, dass der Einsatz von Praktikant*innen sich schwierig gestaltet aufgrund von *„Personenbeschränkungen in Raumgrößen, auch wegen Ängsten von Familien, da ist jetzt noch eine Person und noch jemand der das Virus eintragen könnte“* (Stu-C: 190).

Studierende berichten auch von einer *„Testpflicht“* (Stu-B: 100) auf das Corona-Virus während des Praktikums und auch die Anforderung einer *„Impfpflicht vor dem Praktikum“* (Stu-B: 100) wird angesprochen. Zudem suchten Studierende eher Praktikumsstellen in räumlicher Nähe zu ihrem *„Heimort“* (Doz-E: 59), aufgrund des *„Trend[s] nicht an seinen Studienort zu ziehen“* (Doz-E: 59). Andere verschieben nötige Praktika auf spätere Zeiträume ihres Studiums in der Hoffnung, dass sich die pandemische Lage bis dahin entspannt und Praktika ohne pandemische Einschränkungen stattfinden können (vgl. Doz-E: 73). Einige Studierende sehen jedoch auch Vorteile darin Praktika digital absolvieren zu können in Institutionen (vgl. Stu-C: 190), die aufgrund zu großer räumlicher Entfernung für sie als Praktikumsstelle vor Ort nicht umsetzbar gewesen wären (vgl. Stu-D: 160).

Kontakte zwischen Einrichtungen und Studierenden – beispielsweise aus Anlass der Ausschreibung von Projektpraktika – fand während dem universitären Betrieb *„[u]nter Corona-Bedingungen“* (Doz-B: 44) eher über Ausschreibungen und weniger über persönliche Kontakte statt (vgl. Doz-B: 44). Auch die Begleitung von Praktikant*innen fand während der pandemischen Einschränkungen *„stärker online“* (Pra-A: 51) statt bis hin dazu, dass einzelne Praktikant*innen *„ausschließlich digital begleitet“* (Pra-F: 62) wurden. Dies wird von Praxisanleitenden beschrieben als *„Erfahrung [...] unter diesen besonderen Voraussetzungen [...] der Corona-Zeit, dass eben keine Integration sozusagen in dem betrieblichen Alltag möglich war“* (Pra-G: 24). Auch Lehrende problematisieren in diesem Zuge, dass Praktika im *„Home Office“* (Doz-F: 92) das Praktikum anders strukturieren, da dieses eigentlich damit verbunden sei, dass *„man wirklich praktisch in dieser Einrichtung auch da sein sollte“* (Doz-F: 92).

Die besondere Situation der Pandemie jedoch bringt auch Vertreter*innen der Praxis dazu, über die Ansprüche der Universität an die Durchführung von Praktika nachzudenken. Es wird der Anspruch geäußert, *„dass man da den Student*innen entgegen kommt. Also ich kann da niemanden jetzt auf ein Praktikum festnageln, wenn es kein Unternehmen gibt, beziehungsweise im Unternehmen gerade selbst keine*r im Büro ist, ne? Das finde ich ist so eine Erwartungshaltung an die Hochschule“* (Pra-D: 46).

Im Gesamten wird auch eine Veränderung der Berufswelt aus Anlass der Corona-Pandemie beschrieben durch einen höheren *„Anteil Homeoffice und Online-Arbeit“* (Doz-B: 106) und die Erfahrung dessen, *„dass manche Dinge eben auch anders gemacht werden können“* (Doz-D: 48). Dies wird auch als Aufgabe artikuliert, *„auch die Studierenden [...] auf eine veränderte Arbeitswelt, wo sie sich denn tatsächlich verändert hat, vor[zu]bereite[n]“* (Doz-B: 106). Dazu wird beispielsweise antizipiert, *„dass [...] generell im Arbeitsleben Home Office eine größere Rolle spielt“* (Doz-F: 86), die *„Meeting-Kultur“* (Pra-A: 163) sich ändert und *„die Pandemie [...] als Katalysator für Digitalisierung gedient [hat, A.K.D.] und [...] dieses digitale, kooperative Arbeiten durch die Pandemie befeuert“* (Doz-A: 108) wurde (vgl. Stu-J: 122). Dies wird auch als zukünftig mögliches berufliches Tätigkeitsfeld für Pädagog*innen beschrieben und damit auch als neue Möglichkeiten für Praktika als *„neue Anlaufstellen für Studierende“* (Doz-F: 92; vgl. ebd.)

Auch eine höhere Flexibilität von Institutionen „eine*n Praktikant*in an einer mobilen Arbeit teilhaben zu lassen“ (Pra-D: 60), könnte dazu führen, dass „die Anzahl an Praktika überhaupt erst dadurch erstmal wieder steigen“.

Während der Praktika in den Jahren 2020 und 2021 jedoch boten sich zum Teil Schwierigkeiten für Studierende Arbeitsabläufe zu beobachten und zu verstehen (vgl. Stu-C: 194), da „[v]iele [...] durch Corona im Homeoffice“ (Stu-K: 168) waren. Studierende hatten so auch weniger Gelegenheit an Austausch unter Kolleg*innen zu partizipieren (vgl. Stu-D: 144), „ungeschrieben[e] Gesetze“ (Pra-D: 40) kennen zu lernen und problematisieren diese Einschränkungen: „Man ist ja im Praktikum darauf angewiesen, eigentlich zu beobachten [...]. Und das ist online einfach wahnsinnig schwierig. Einfach Leuten auf die Finger gucken, wenn das nicht geht, dann hat man viel verloren. Ich glaube das ist ein großer, großer Vorteil von Praktika“ (Stu-C: 194).

Studierende erleben in Praktika während der pandemischen Einschränkungen auch, dass pädagogisch tätige Organisationen alternative Angebote entwickeln und umsetzen für Klient*innen, beispielsweise digitale Beratungen (vgl. Stu-C: 190). Dazu gehört der „Umbau auch der Angebotspalette“ (Doz-C: 76) und die Situation, dass Angebote „auf einmal online stattfinden mussten und auch unter den verschiedenen Sicherheitsmaßnahmen stattfinden mussten und das verlangt wurde“ (Doz-E: 73). Zum Teil wurden pädagogische Angebote aber auch gänzlich abgesagt und entsprechend konnten Studierende auch nicht als Praktikant*innen daran teilnehmen (vgl. Doz-C: 58). Praxisvertreter*innen berichten auch davon, dass Änderungen der eigenen Angebote während der Corona-Pandemie umgesetzt wurden, indem „ganz gezielt Praktikant*innen und Werksstudent*innen gesucht [wurden, A.K.D.], die wir dann mit einzelnen Aufgaben betrauen“ (Pra-F: 12).

Zum Teil haben Praktikant*innen während Praktika während der Pandemie „eingeschränkter“ (Doz-C: 38) Kontakt zu Klient*innen oder Zielgruppen (vgl. Doz-C: 38), weniger eigenverantwortliche Aufgaben (vgl. Doz-F: 124) oder sie haben während der pandemischen Einschränkungen andere Aufgaben als diese sonst angefallen wären (vgl. Doz-F: 36). Praktika wurden teilweise angepasst und ermöglicht, indem Praktikant*innen ein „Home Office-Platz“ (Pra-E: 134) bereitgestellt wurde, so dass diese „von Zuhause aus Arbeiten erledigt haben“ (Pra-E: 134).

Auch die Begleitung von Praktika seitens universitärer Lehrender wurde vom Präsenzbetrieb zur digitalen Betreuung umgestellt mittels online stattfindender Seminare zur Praktikumsbegleitung (vgl. Doz-F: 4) oder einer „telefonischen Sprechstunde während der Pandemie“ (Doz-D: 8). Auch Beratungen zu Praktika, beispielsweise zur Suche nach Praktikumsmöglichkeiten, fanden während der Kontaktbeschränkungen durch Videokonferenzen statt (vgl. Doz-E: 6). Hierzu resümiert ein*e Lehrende*r, dass „sich aber eigentlich relativ schnell dann irgendwie Wege gebahnt [wurden, A.K.D.], Alternativen gefunden bis hin zu Angeboten für Online-Praktika die per E-Mail kamen oder so was. Da war ich überrascht, wie flexibel das System reagiert hat“ (Doz-B: 106). Lehrende mussten auf die Notwendigkeiten der Einschränkung von Kontakten didaktisch reagieren, in Zusammenarbeit mit koordinierenden Stellen (vgl. Doz-C: 60). Dabei beschreiben Lehrende, dass es ihnen wichtig gewesen sei, „auch digital Offenheit zu zeigen, digital Präsenz zu zeigen, digital auch Leidenschaft zu zeigen“ (Doz-D: 2), um der Verunsicherung von Studierenden zu begegnen wie diese „im Lernprozess bleiben“ (Doz-D: 6) können. Dies wird als „nicht so einfach[e]“ (Doz-D: 8) Anforderung beschrieben.

Auch Nachfragen dazu, wie einzelne pädagogische Institutionen mit Corona-Regularien umgehen, wurden an Lehrende gestellt: „ich habe ja gehört, sie haben Kontakte [...]. Und kennen sie nicht Jemanden? Wissen sie nicht genau, wie diese Einrichtungen gerade arbeiten?“ Anfangs bin ich auch schon mal gefragt worden: ‚Nehmen die auch jemanden, der ungeimpft ist?‘ Ähm, was ich überhaupt gar nicht beantworten kann“ (Doz-E: 6). Weiterhin beschreiben Lehrende auch, dass persönliche Empfehlung einzelner Studierender an eigene Praxiskontakte mit größeren Vorbehalten getätigt wurden, weil ein „richtige[r] Bezug“ (Doz-E: 8) zwischen Studierenden und Lehrenden während der Online-Semestern nur eingeschränkt entstand (vgl. Doz-E: 13). Die fehlende persönliche Begegnung beschreiben auch

Studierende für das Studiums als problematisch, insbesondere fehlte ihnen in Lehrveranstaltungen der Austausch mit Kommiliton*innen zu deren Erfahrungen (vgl. Stu-A: 142; Stu-I: 66)

Aus den Ergebnissen der triadischen Perspektiven auf Veränderungen für die Zusammenarbeit in Praktika bedingt durch die Corona-Pandemie, lässt sich auf starke Einschnitte in der Kooperation hinweisen. Einige Institutionen haben Zusammenarbeit zu Praktikumszwecken während der pandemischen Einschränkungen ganz eingestellt, andere ihre Arbeitsformen und –aufgaben angepasst. Studierende erlebten auch alternative Lehr-Lern-Situationen und Beziehungen zu Kommiliton*innen und Lehrenden am Studienort Universität, da auch die Organisation Universität ihre kooperativen Formate in Lehrveranstaltungen, Sprechstunden oder informellem Kontakt alternativ rein digital organisierte und dadurch keinerlei persönliche Begegnungen möglich waren.

Für die Begleitenden von Praktika in Universität und praktikums anbietenden Organisationen stellen Praktika durch die pandemischen Anpassungen der Arbeitssituationen eine alternative Aufgabenstellung dar, der sie mit angepassten Gestaltungsformaten begegnen mussten. So konnte selbst das grundlegende Format eines Praktikums nicht beibehalten werden, Praktikant*innen in Arbeitsprozesse einzubeziehen und ihnen darüber auch leibliche Eindrücke der Arbeit im jeweiligen Handlungsfeld zu verschaffen. Statt einer Beobachtung der beruflich Handelnden, wurde vielfach die Arbeit der Praktikant*innen in deren häusliche Umgebung verlagert und wurde durch die Übertragung von Büroarbeiten auch der jeweilige Arbeitsschwerpunkt eines Praktikums verlagert. Durch die Verlagerung der Tätigkeit von Praktikant*innen und Kolleg*innen ins Home Office ergeben sich für Praktikant*innen weniger Gelegenheiten soziales Kapital für ihre eigene berufliche Zukunft aufzubauen, die jedoch „in kritischen Bewährungsphasen wie dem Berufseinstieg wesentlich wichtiger ist als in abgesicherten späteren Phasen“ (Eichmann et al. 2021, S. 168).

Das in den Interviews geäußerte Gefühl der Verunsicherung der Studierenden durch die pandemische Situation, lässt sich auch dadurch erklären, dass „der Zeitpunkt einer Pandemie nicht nur für PraktikantInnen auf dem Sprung ins Berufsleben besonders ungünstig [ist, A.K.D.], sondern für viele junge Menschen, die sich noch nicht stabil auf dem Arbeitsmarkt etablieren konnten“ (ebd., S. 156). Es kann jedoch hier auch auf die Macht der Berufseinsteiger*innen verwiesen werden, da bereits Studierende als künftige Fachkräfte von Institutionen adressiert werden (vgl. Eichmann 2021, S. 159). Dies ließ sich anhand von Fortbestehen von Praktikumsuchen und initiativen Praktikumsausschreibungen in den Interviewdaten erkennen.

7 Gestaltbarkeit von Zusammenarbeit in Praktika – zum Fazit

Die vorgelegte inhaltsanalytische Untersuchung zielt auf Erkenntnisse von miteinander korrespondierenden Bedingungen von Zusammenarbeit in Praktika ab. Dies wurde untersucht im Kontext von studienintegrierten Praktika erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Die Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Bedingungen die Zusammenarbeit für ein studienintegriertes Praktikum zwischen Studierenden, Praxisanleitenden und Lehrenden unterworfen ist, führt zu einem vertieften Verständnis von Perspektiven dieser Akteur*innen auf die normative, prozessuale und fachlich-bedingte Gestaltung solcher Praktika für Studiengänge der Erziehungswissenschaft. Dies wurde in dieser Studie durch eine Fallstudie an der Universität in Koblenz eingelöst. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur Zusammenarbeit von Praktika bieten Einblicke in die Perspektiven der drei Akteur*innen-Gruppen der Studierenden, der universitären Lehrenden und der Praxisanleitenden auf studienintegrierte Praktika in den Studiengängen B.A. Pädagogik und M.A. Erziehungswissenschaft der Universität in Koblenz. Anhand der Ergebnisse können Aspekte der Gestaltbarkeit von Zusammenarbeit in Praktika durch die personalen und die institutionellen Akteur*innen und Hintergründe für Perspektiven auf die Zusammenarbeit der Akteur*innen erschlossen werden. Der Anspruch für Erkenntnisse aus der Studie lehnt sich an die gewählte Theorieposition von Wolfgang Jütte an, der die Zielsetzung seiner Arbeit darin beschreibt, dass er daran interessiert ist, „aus dem Material eindrucksvolle Beispiele zur Funktion und Leistung von Beziehungsstrukturen aufzuzeigen“ (Jütte 2002, S. 44).

Die Analyse wurde anhand der Strukturierung von Wolfgang Jüttes Darlegung von „*Bedingungsgeflechte[n] kooperativen Handelns*“ (2002, S. 322, Herv. im O.) erarbeitet und deren Ergebnisse auch angelehnt an diese dargestellt. Die strukturierenden Dimensionen mit Bezügen zu Interaktionen, Personen, Aufgaben, Institutionen und Umwelt wurden dazu aufgegriffen. Aus allen fünf Dimensionen ließen sich in den analysierten Interviews zu Praktika Ergebnisse herausarbeiten, welche zur Erweiterung des Verständnisses von Zusammenarbeit in Praktika beitragen.

Die in der Arbeit eingeführte Unterscheidung von Zusammenarbeit in der Betrachtung von interorganisationaler, intraorganisationaler und interpersonaler Zusammenarbeit lässt sich mit den Ergebnissen anhand der analysierten fünf Dimensionen in Verbindung bringen. Praktika zeigen sich in den Interviews als Zusammenarbeit auf allen drei genannten Ebenen, die jedoch wiederum alle auch mit Teilaspekten der interaktionellen, personellen, aufgabenbezogenen, institutionellen und umweltbezogenen Dimensionen in Bezug gesetzt werden können.

Die Verbindung der Organisationen Universität und der jeweiligen Praktikumsstelle wird in Praktika zwischen allen drei Akteur*innen als **interorganisationale Zusammenarbeit** hergestellt. Die universitären Lehrenden und die praktisch Tätigen in Praktikumskontexten stehen teilweise auch direkt miteinander in Kontakt. Zusammenarbeit für Praktika erfolgt auch zwischen der Bildungsinstitution Universität und den jeweiligen praktikums anbietenden Organisationen.

Studierende bewegen sich durch ein Praktikum temporär zwischen diesen beiden Organisationen und agieren zwischen den jeweiligen Anforderungen an ihr Handeln und den für das Praktikum wirksamen organisationalen Bedingungen. Dadurch stellen sie sich als wesentliche Akteur*innen für die Vermittlung von Studieninhalten und –zielen in die Praktikumskontexte sowie von Praktikumserfahrungen in die Universität in der Analyse die Studierenden dar. Ihnen kommt dabei die Rolle zu als aktive Akteur*innen der Zusammenarbeit zur Realisierung und zur Fruchtbarmachung von Praktika beizutragen. Eine Verknüpfung der beiden organisationalen Perspektiven gelingt im Praktikum insbesondere dann, wenn die einzelnen Student*innen diese miteinander in Verbindung setzen und von den Akteur*innen der beiden Organisationen dabei Unterstützung erfahren. Für die Herstellung dieser Verbindung benötigen sie Unterstützung, die von beiden Institutionen in verschiedener Weise gegeben wird und letztlich auch hier auf eine direkte oder indirekte Zusammenarbeit zwischen den Institutionen angewiesen ist. Eine Unterstützung der Student*innen während der beruflich, biographisch und persönlich herausfordernden Praktikumsphase ist also letztlich auf die Initiative aller drei

Haupt-Akteur*innen angewiesen sowie auf institutionelle Strukturen und Bereitschaft der Zusammenarbeit.

Deutlich wird in den Interviews auch, dass für die direkte Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden der Universität und Mitarbeitenden der praktikums anbietenden Organisationen wechselseitiges Interesse besteht, die zum Teil auch bereits in Beziehungen und Interaktionen zwischen diesen Akteur*innen-Gruppen resultiert. Als Normalfall der Verbindung über ein Praktikum zwischen diesen Organisationen wird jedoch die Brückenfunktion bei den einzelnen Studierenden gesehen. Diese umfasst die Vermittlung und Kommunikation der jeweiligen organisationalen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen für ein konkretes Praktikum. Studierende bewerten dies in Interviews different. Es wird von diesen als Belastung erlebt, aber auch als eigene Freiheit für die Gestaltung von Praktikumsbedingungen.

Die Art der Gestaltung von Praktika wird wechselseitig von Universität und Praktikumsinstitutionen wahrgenommen und bewertet. So äußern sich Praxisanleiter*innen zu universitären Vorgaben und Aufgabenstellungen für die Durchführung eines Praktikums und universitäre Lehrende berichten auch, dass sie sich Eindrücke zur Praktikumsbegleitung in Praxisstellen verschaffen und diese anhand der Lernförderlichkeit für Studierende bewerten. Auch wenn Institutionen keine gemeinsamen Praktika durchführen, wird dies von den Akteur*innen wahrgenommen und hinterfragt. Jütte spricht für den Bereich der Weiterbildung an, dass „[a]uch Formen der Nicht-Kommunikation [...] von anderen Beteiligten wahrgenommen und interpretiert [werden, A.K.D.], und sie zeitigen Konsequenzen“ (Jütte 2002, S. 338). Dies gilt sowohl für Institutionen, die keine Praktika ermöglichen, als auch für Universitäten, in denen Praktika in einzelnen Institutionen nicht oder nicht mehr stattfinden.

Die beiden organisationalen Kontexte, in die studienintegrierte Praktika eingebunden sind, umfassen jeweils **intraorganisationale Zusammenarbeit** zwischen Mitarbeitenden der Organisation aus Anlass der Begleitung von studienintegrierten Praktika und Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden der Organisation und Studierenden beziehungsweise Praktikant*innen in ihrer jeweiligen Rolle als Organisationsmitglieder. Kooperative und interaktive Prozesse zwischen Mitarbeitenden finden statt, um Praktika realisieren und gestalten zu können. Intraorganisationale Zusammenarbeit umfasst entsprechend strukturierende und didaktische Aspekte. So wird in Praktikumsinstitutionen die Bereitschaft für das Angebot eines Praktikums unter den Kolleg*innen beziehungsweise innerhalb von Hierarchiestrukturen entschieden. Auch der Art der Durchführung eines Praktikums stehen die Mitarbeitenden einer Organisation nicht machtlos gegenüber, sondern können – in Abhängigkeit der jeweiligen Organisationskultur – diese mitgestalten. Institutionell lassen sich von Seiten der Praktikumsinstitutionen verschiedene Interessen herausarbeiten, studienintegrierte Praktika in der jeweiligen Institution zu ermöglichen.

Universitäre Lehrende berichten von einer Ambivalenz zwischen großen Freiheiten, die ihnen für die Begleitung von Praktika zukommt und einer Einbindung dieser in organisationale Strukturen und Verantwortungszuschreibungen. Zu intraorganisationaler Zusammenarbeit ist auch die reflexive Beschäftigung mit Praktikumserfahrungen im universitären Kontext zu zählen. Diese kann in formalen oder informellen Settings zwischen Studierenden verlaufen, aber auch unter Einbezug von Lehrenden geschehen. Auch der Austausch zwischen Lehrenden zu Praktika, Erfahrungen der Studierenden und universitärer Gestaltungselemente von Praktika scheint hier von Bedeutung.

Interpersonale Zusammenarbeit situiert Praktika letztlich. Diese findet vornehmlich zwischen den drei Hauptakteur*innen-Gruppen der Studierenden, Mitarbeiter*innen der Praktikumsinstitution und den universitären Lehrenden statt. Weitere Akteur*innen können allerdings ergänzend in die Realisierung von Praktika einbezogen sein.

Die Zusammenarbeit in Praktika ist – bedingt durch die Einbindung in berufliche Strukturen – durch Berufsrollen und institutionelle Vorgaben geprägt, kann aber durch Ausweitung auf den privaten Kontext diese auch überschreiten. In den Interviews werden sowohl Beziehungen zwischen Studierenden

und Mitarbeitenden der Praktikumsinstitution, zwischen Studierenden und universitären Lehrenden sowie zwischen Mitarbeitenden von Praktikumsinstitutionen und universitären Lehrenden benannt. Ergänzend kann noch die Perspektive der Zusammenarbeit unter Studierenden als wesentlich beschrieben werden. Diese kann sowohl im universitären Kontext stattfinden, im privaten Rahmen wie auch – sofern vorhanden über weitere Praktikant*innen – im Praktikumskontext. Zusammenarbeit findet dabei zwischen Individuen statt, die zwar innerhalb von ihnen wechselseitig zugewiesenen berufsbezogenen Rollen agieren, die jedoch darüber hinaus auch als Individuen und professionell Agierende auch personale Ansprüche und Wünsche mit der Begleitung von Praktika verbinden.

Die große Bedeutung, die weiteren Praktikant*innen in der Praktikumsorganisation für die personale Wahrnehmung einer lernförderlichen Umgebung für Studierende zukommen kann, wie auch die Bedeutung, die zum Teil Kontakten zugeschrieben wird, denen Studierende in Situationen während des Praktikums – beispielsweise als Kooperationspartner*innen der Praktikumsstelle – begegnen, überrascht einerseits und greift andererseits auf vielfältige Überlegungen zu Bedeutungen kooperativen Lernens und der Bedeutung von Kooperation und Vernetzung als Aspekte professionellen pädagogischen Handelns zurück. Praktika können zu einem Ausbau sozialen Kapitals für die Studierenden, aber auch für die übrigen Akteur*innen, beitragen.

Deutlich wird anhand der Ergebnisse, dass die Gestaltung eines Praktikums als Gemeinschaftsaufgabe der Akteur*innen betrachtet werden kann. Die Vorstellung „*Praktikum ist sozusagen das klassische Modell: Ich bin in der Einrichtung und mach da meins*“ (Doz-B: 8), kann entsprechend ergänzt werden durch inhaltliche, didaktische und organisatorische Anbindung der Praktika an universitäre Lehre und Forschung, ebenso wie durch eine Aushandlung einer didaktischen und pragmatischen Ausgestaltung im Praktikumskontext. Entsprechend wird universitären Lehrenden und Mitarbeitenden eine Verantwortung dafür zugeschrieben. Diese Verantwortung für die Gestaltung von studienintegrierten Praktika wird nicht alleine bei den jeweiligen Studierenden und praktikums anbietenden Institutionen gesehen. Die Möglichkeiten ein Praktikum zielgerichtet und lernförderlich auszurichten, endet entsprechend weder für die*den jeweilige*n Student*in darin der Anforderung eines studienintegrierten Praktikums genüge zu tun, indem die geforderten Zeiten erbracht werden, noch können sich Institutionen durch die Einbindung von Praktikant*innen in organisationale Strukturen von ihren didaktischen und strukturierenden Gestaltungsmöglichkeiten und -aufgaben für die Lernprozesse der Praktikant*innen und ihren organisationalen Strukturen frei machen.

Im Spiegel der Ergebnisse werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie diskutiert und mit dem in vorherigen Kapiteln erarbeiteten Forschungsstand in Verbindung gebracht. Ergänzend werden Grenzen der Gültigkeit der erarbeiteten Ergebnisse sowie Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven für künftige Forschungen aufgezeigt.

7.1 Diskussion der Ergebnisse

Ausgehend von der Feststellung, dass sich Zusammenarbeit in Praktika interorganisational, intraorganisational und interpersonal zeigt, lassen sich die in der Analyse erarbeiteten Bedingungen von diesem kooperativen Handeln als Ergebnisse der Studie benennen. Ausgehend von dem Modell der ineinander verflochtenen Bedingungen kooperativen Handelns von Wolfgang Jütte (2002, S. 322) liefern die Ergebnisse Anschlüsse an die in dieser Arbeit vorgestellten differenten Betrachtungen von Praktika. Dazu wurde der Forschungsstand zu Praktika generell und für die Disziplin Erziehungswissenschaft im Besonderen aufgearbeitet und als gesellschaftliche Implikationen von Praktika, didaktische Implikationen von Praktika, individuelle Implikationen von Praktika sowie disziplinäre und professionelle Implikationen von Praktika vorgestellt. Diese sollen im Folgenden in Verbindung gesetzt werden zu den Ergebnissen der Analyse der Interviewaussagen der 27 Interviewpartner*innen zu praktikumsbezogenen Bedingungsgeflechten von Zusammenarbeit.

Interaktionen als grundlegende Bedingung für die Realisierung von Zusammenarbeit in Praktika

Interaktionen werden als verbindender Aspekt der Zusammenarbeit in Praktika in dieser Studie – wie auch schon bei Wolfgang Jütte – dargestellt. Interaktionen zwischen den Akteur*innen tragen dazu bei zwischen den Akteur*innen Bedingungen der weiteren vier Aspekte miteinander zu vereinbaren und stellen aus diesem Grund eine grundlegende Bedingung für die Realisierung von Zusammenarbeit in Praktika dar.

Interaktionen finden zwischen personalen Akteur*innen statt, die in organisationale Strukturen eingebunden sein können. Diese Studie fokussiert sich auf die Perspektiven von drei zentralen **Akteur*innen-Gruppen** für studienintegrierte Praktika. Personell können Studierende, Praxisanleitende und Lehrende mit „divergierende[n] Sinnkonstruktionen“ (Jütte 2002, S. 339) auf Praktika blicken. Als relevantes Element wird jedoch der Austausch und die Kommunikation über Erfahrungen und Perspektiven zwischen den Akteur*innen beschrieben.

Zur Ermöglichung von fachlichen und personalen Austauschprozessen zwischen den Akteur*innen wird die Bedingung von Beziehungen ausgeführt, die **Vertrauen und Resonanz** aufbauen. Diese Anforderung ist für alle Akteur*innen-Gruppen zu verzeichnen. Praktikumsanleitende und Lehrende sehen dies als Bedingung, um für sich auch personale Vorteile durch die Betreuung von Studierenden zu erlangen. Diese können in der Vermittlung von Wissen und Erfahrung zwischen Studien- und Praktikumskontext gesehen werden.

Für die Zusammenarbeit der Akteur*innen bedarf es Strukturen, die die **Kultur des Umgangs** zwischen den Beteiligten bestimmen. Diese handeln interne Regeln für die gemeinsame Zusammenarbeit interaktiv aus. Dies betrifft im Praktikumskontext die Frage der Gestaltung und Art der Einbindung von Studierenden in Arbeitsprozesse. Durch die Etablierung von Strukturen für Interaktionen sowie durch deren interaktiv-kulturelle Ausgestaltung schaffen alle an Praktika beteiligten Akteur*innen Gelegenheiten für den Austausch der Akteur*innen. Diese sind hinsichtlich des Lernergebnisses für die Studierenden wesentlich durch ihre Gestaltung bestimmt. Sowohl im universitären wie auch im Praktikumskontext ist die Einbindung von Studierenden in verschiedene Formate der intraorganisationalen Kooperation von Bedeutung. In Praktikumsinstitutionen kann dies die Teilnahme von Studierenden an Teamsitzungen oder Supervisionen umfassen. Im universitären Setting gehören dazu Lehrveranstaltungen in Gruppenkonstellationen von Studierenden sowie Sprechstunden als Einzelberatungen zwischen Lehrenden und Studierenden. In den Interviews schreiben die Interviewpersonen den Studierenden für die Gestaltung von Praktika eine aktive Rolle zu, da sie nicht lediglich als Konsument*innen, sondern ebenfalls als Prosument*innen die interaktive Kultur im Praktikumskontext mitbeeinflussen können.

Interaktionen der Akteur*innen sind auf die wechselseitige Bestimmung des Verhältnisses der individuellen und rollenbezogenen Elemente ihrer gemeinsamen Beziehung verwiesen. Die Frage der jeweiligen **Nähe und Distanz** handeln sie entsprechend interaktiv während der Zusammenarbeit miteinander aus. Die rollensensible Gestaltung der jeweiligen Beziehung scheint bedeutsam um die Bearbeitung aufgaben- und personenbezogener Anliegen reflexiv thematisierbar zu machen. Dies wird in Interviews deutlich, wenn insbesondere Studierende sich Interaktionen „auf Augenhöhe“ (Stu-I: 50; Stu-J: 44; Stu-K: 144) in einem Praktikum wünschen. Weiterhin wird in Interviews auch deutlich, dass die Auseinandersetzung der Studierenden mit der Frage von Nähe und Distanz in Praktika auch als eine Lerngelegenheit eines Praktikums zu interpretieren ist. Dies umfasst also die Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz auf zwei Ebenen. Das Erleben des Umgangs mit einem rollensensiblen Umgang mit Nähe und Distanz durch die Studierenden, bietet für diese letztlich die Gelegenheit sich selbst auch zu dieser Umgangsweise zu positionieren und diese Positionierung in eigene berufliche Rollen zu übertragen.

Interaktiv handeln Akteur*innen neben der Frage der Beziehungskultur und des Verhältnisses zwischen den Akteur*innen auch die zugehörigen **Ressourcen** und die Anerkennung von **Macht** miteinander aus. Aus den Interviews ließen sich acht Ressourcen herausarbeiten, die mit Praktika zwischen den Akteur*innen geteilt werden können und über deren Nutzbarmachung für andere Akteur*innen entsprechend eine Aushandlung stattfindet. Als Ressourcen wurden Zugang, Zeit, Personen, Wissen und Erfahrung, Außenwahrnehmung, Engagement, Gespräche und Gegenüber festgelegt und als ein Ergebnis der Studie beschrieben. Macht kommt für die Realisierung und Gestaltung von Praktika allen drei zentralen Akteur*innen zu, die sich auch interaktiv zeigen kann hinsichtlich der Frage wie der Tausch der benannten Ressourcen geschieht. Interessant scheint hier der Aspekt der Außenwahrnehmung. Dies betrifft Studierende, die ihre eigene berufliche Reputation über die Absolvierung von Praktika steigern wollen. Ebenfalls sind jedoch die organisationalen Akteur*innen an der Außenwahrnehmung durch das Angebot von Praktika interessiert. Vertreter*innen von Praktikumsstellen weisen darauf hin, dass die Durchführung von Praktika für sie als Marketing-Instrument wirken kann, um sich bei zukünftigen Fachkräften als Arbeitgeber*in oder mögliche Kooperationspartner*in bereits bekannt zu machen.

Widersprüchliche Deutungen von Praktika sowie durch Widersprüche gekennzeichnete Praktikumsituationen sind als **Dilemmata** kennzeichnend für Interaktionen in Praktika. Hier ist nicht an die Dualität von Kooperation und Konkurrenz zu denken. Vielmehr wurden drei Dilemmata ausgearbeitet, die sich für die Akteur*innen von Praktika stellen. Diese führen einerseits durch eine Aushandlung von Vagheit und Potenzialität zu einer Exponierung der Akteur*innen. Während Praktika sind Studierende als Praktikant*innen temporär zugehörig zu zwei organisationalen Kontexten und sind somit dem jeweils anderen Kontext wieder entzogen. Auch für Universität und praktikums anbietende Organisation stellt die Betreuung von Praktika nicht den Regelfall ihres beruflichen Aufgabenspektrums dar, sondern bieten für diese vielmehr auch eine Exponierung, indem sie Einblicke in eigene organisationale Strukturen und Leistungen gewähren. Die Frage, mit welchen Potenzialen die Zusammenarbeit in einem Praktikum für die Akteur*innen verbunden ist, verbleibt zu Beginn der Vereinbarung eines Praktikums vage. Andererseits handeln die Akteur*innen die Bedeutung von Praktika aus, indem sie in Interaktionen die Potenziale und das wechselseitige Engagement für ein Praktikum angesichts der Frage der Exemplifizierung konkretisieren. Praktika bieten Einblick in jeweils eine fachlich tätige Organisation und versprechen entsprechend kein generalisierbares Wissen oder Erfahrung. Angesichts dieser Einschränkung verbleiben auch die Potenziale, die Praktika für – insbesondere studentische – Akteur*innen bieten können, unbestimmt. Diese Unklarheit kann auch das Engagement der Akteur*innen für die Zusammenarbeit in einem Praktikum beeinflussen, wenn der Wert der beispielhaften Erfahrung in einem Praktikum für die Entwicklung von beruflichen Prozessen nicht bestimmbar scheint. Insbesondere, wenn gegensätzliche Interpretationen dessen zwischen Akteur*innen aufeinander treffen, können Dilemmata für die Zusammenarbeit in Praktika entstehen. Unklarheiten hinsichtlich der wechselseitigen Erwartungen aneinander bilden ein weiteres Dilemmata. Die Festlegung von Strukturen und Aufgaben geschieht in Praktika interaktiv. Hier kann es zu sich widersprechenden Deutungen kommen, die – angesichts der Vagheit – zu differierenden Handlungserwartungen der Akteur*innen führen kann.

Individuelle Implikationen von Praktika als personale Bedingungen von Zusammenarbeit

Mit **personalen Bedingungen** der Zusammenarbeit in Praktika sind individuelle Implikationen von Praktika angesprochen, die auch biographische und berufsbiographische Aspekte der beteiligten Personen umfassen. Für Studierende kann auf eine „Vielzahl weiterer Muster der studentischen Lebensführung“ (Schmidt 2000, S. 181) hingewiesen werden, die auch die Einstellung zum Studium und Praktikum prägen (vgl. ebd.). Damit einher gehen lebensweltliche Bezüge der beiden weiteren Akteur*innen-Gruppen, welche für die Zusammenarbeit in Praktika bedeutsam sein können.

Als Ergebnis der Analyse wurden vier **Selbstansprüche der Personen** erarbeitet, die Studierende, Praxisanleitende und Lehrende als Personen mit der Zusammenarbeit in Praktika fokussieren. Die Wahrnehmung als Person, eine soziale Einbindung sowie die Erfahrung persönlicher Wirksamkeit des eigenen Handelns werden als personelle Ziele von den beteiligten Personen in einem Praktikum formuliert. Darüber hinaus wird der pragmatisch geprägte Anspruch geäußert, dass Praktika sich in die jeweiligen Lebenskontexte der Personen einfügen sollen. Dies betrifft für Studierende beispielsweise die zeitliche Gestaltung eines Praktikums in Abgrenzung zu privaten, universitären oder arbeitsbezogenen Aktivitäten. Für die weiteren Akteur*innen ergibt sich die Einbindung von Verpflichtungen, die mit der Betreuung eines Praktikums einhergehen, in ihre übrigen beruflichen Aufgaben und Arbeitsabläufe. Auch diese Akteur*innen äußern zudem, dass sie als Person während der Begleitung von Praktikant*innen und Studierenden an der Wahrnehmung als Person, ihrer sozialen Einbindung als Person und einer Wirksamkeitserfahrung interessiert sind.

Die für erziehungswissenschaftliche Studiengänge vorliegende „Vielfalt möglicher Erfahrungsräume“ (Keiner/Kroschel/Mohr/Mohr 1997, S. 820) in Praktika bezieht sich nicht nur auf die Handlungsfelder, in denen Studierende Praktika absolvieren können. Auch die Frage, wie sich Studierende, Praxisanleitende und Lehrende zur Erfordernis eines Praktikums positionieren und dieses normativ deuten, wurde in der vorgelegten Studie ausgearbeitet. Praktika werden von den interviewten Personen ausgedeutet mit **sechs verschiedenen normativen Leitvorstellungen**. Diese überlagern sich zum Teil bei den Personen, so dass hier nicht von einer Ausschließlichkeit einzelner Vorstellungen gesprochen werden kann. Praktika werden als Schonraum, als Vorbereitung einer Berufstätigkeit, als ein Modus von Berufstätigkeit, als erforderlicher Studienbestandteil, als eigenständiger Bildungswert und als Auseinandersetzung mit beruflichen Normen wahrgenommen und interpretiert. Damit einher geht die jeweilige Verschiebung der Akzentuierung der je eigenen Gestaltung der Praktika. Die Personen scheinen hier mehrheitlich keine einzelne Vorstellung der Begründung für Praktika zu verfolgen. Mit dieser Vielfalt können jedoch auch Widersprüche im Handeln der Beteiligten entstehen und auch Konflikte in der Ausgestaltung eines Praktikums, die konträr zu den Erwartungen und normativen Verständnissen eines Gegenübers laufen. Daraus kann eine Verunsicherung für die beteiligten Personen entstehen. Insbesondere kann die für sie entstehende Verantwortung für die Bedingungen ihres eigenen Praktikums mit Unsicherheiten einhergehen, da damit die Frage verbunden ist, wie sie angesichts der „Vielfalt der Möglichkeiten“ (ebd.) ihren eigenen „Prozeß des Studierens für sich selbst eng[]führen und [...] spezifizieren“ (ebd.). In der Studie von Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Juliane Ulbricht (2016) werden drei Typologien für das studentische Verständnis von Praxis im Studium beschrieben. Dabei tauchen die Verständnisse der Orientierung an Bildung, an Praxisbezügen und an Berufsqualifizierungen auf (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 11). Die erarbeiteten sechs normativen Leitvorstellungen schließen an diese Zusammenstellung an. Die Orientierung an Bildung findet sich in der normativen Vorstellung von Praktika als Bildungswert, die Orientierung an Praxisbezügen in der Vorstellung von Praktika als ein Modus von Berufstätigkeit wieder. Die Vorstellungen von Praktika als erforderliche Studienbestandteile und mit der Begründung der Vorbereitung einer Berufstätigkeit lassen sich mit der Orientierung an der beruflichen Qualifizierung der Studierenden bei Schubarth, Speck und Ulbricht (2016) anlehnen. Darüber hinaus tauchen in den analysierten Aussagen zu Praktika noch die normativen Vorstellungen auf, Praktika als Schonraum zu begreifen, in welchem Studierende Erfahrungen machen können, die jedoch nicht konkret mit einer Zielsetzung verbunden sind. Weiterhin werden Praktika als Gelegenheiten interpretiert zur Auseinandersetzung mit beruflichen Normen durch die Studierenden. Dies kann auch als berufliche Qualifizierung der Studierenden gesehen werden, genauso jedoch kann mit dieser Vorstellung die Orientierung an Bildung verbunden sein.

Praktika werden als professionalisierende Elemente eines Studiums betrachtet, die im Sinne von Statuspassagen zum Hochschulsozialisationsprozess dazu gehören (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016,

S. 8). Mit Praktika verbinden die Akteur*innen auch Zielsetzungen, die insbesondere als **Kompetenzen für Studierende** als Lernende formuliert werden und mit angestrebten Kompetenzen oder Fähigkeiten verbunden werden. Dabei können Effekte der Sozialisation durch ein Praktikum von didaktisch intendierten Zielsetzungen der Universität abweichen. Die personal argumentierten Interessen und Zielsetzungen für Kompetenzen, die mit Praktika in Verbindung gebracht wurden, wurden zu sieben Ausprägungen zusammengefasst. Es taucht das personale Interesse auf das Praktikum als sinnvoll zu erleben. Weiterhin wird als Interesse benannt, dass die Studierenden als Praktikant*innen Unterstützung erhalten und durch diese Unterstützung Sicherheit während sowie vor und nach ihrer Beschäftigung im Praxisfeld erfahren. Iris Männle weist in einer Veröffentlichung darauf hin, dass die Frage einer Begleitung eines Praktikums für Studierende einen Unterschied für die Beschäftigung mit fachlichen Fragen ausmacht sowie für die Positionierung zum Verhältnis von Theorie und Praxis als eine professionalisierende Frage bedeutet (vgl. Männle 2018, S. 209). Ohne Einbezug von Lehrenden in Praktikumserfahrungen von Studierenden verbleibt die Auseinandersetzung bei der Feststellung von Differenzen zwischen Theorie und Praxis. Deren Relationierung könne jedoch durch eine Anbindung von Praktika an universitäre Lehrveranstaltung unterstützt werden (vgl. ebd.). Bei fehlender fachlicher Anbindung sprechen und reflektieren Studierende dennoch über ihre Praktikumserfahrungen. Sie verlagern jedoch möglicherweise die Akzentuierung weg vom universitären Kontext, hin zum Familien- und Freundeskreis (vgl. ebd., S. 206). Damit verbunden wird als Interesse, welches mit Praktika verknüpft wird, auch die Erweiterung und der Abgleich von fachlichem Wissen angestrebt. Über die Herstellung von Verbindungen zwischen Praktikumserfahrungen und Studieninhalten können für Studierende veranlasst durch ein Praktikum „Kompetenzaneignungen bzw. -(weiter)entwicklungen“ (Stauder 2017, S. 172) entstehen. Weiterhin werden als Interessen auch das Kennenlernen von Berufsfeldern und deren Bewertung benannt sowie das Interesse Erfahrungen zu sammeln sowie diese einzuordnen. Erfahrungen, die Studierende in einzelnen Berufsfeldern erlangen, sollten von diesen auch reflektiert werden, um das Interesse der Studierenden an Erkenntnissen für die eigene berufliche Zukunftsgestaltung zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Erfahrungen kann von den Studierenden selbst, aber auch mit Unterstützung von Praxisanleitenden und Lehrenden geschehen (vgl. ebd., S. 173). Das Interesse an Erfahrungen wiederum kann auch lediglich in der Begegnung mit verschiedenen Handlungsfeldern bei Studierenden entstehen, ohne dass damit zukünftige Potentiale verbunden werden. Als Interessen können weiterhin die Klärung einer personalen Eignung für den gewählten Beruf sowie die damit verbundene Erlangung von Selbstsicherheit genannt werden. Die Erarbeitung von Handlungsfähigkeit wiederum wird mit einer Vorbereitung auf eine antizipierte Berufstätigkeit in der Zukunft verbunden.

Es sei darauf hingewiesen, dass nicht nur Studierende Wissen und Kompetenzen aus der Zusammenarbeit in Praktika gewinnen. Auch Praxisanleitende und universitäre Lehrende können über die Begleitung von studentischen Praktika mit neuem Wissen in Berührung kommen und durch die Zusammenarbeit mit Studierenden in Praktika auch eigene Kompetenzen ausbauen.

Als Potential eines Praktikums kann der Aufbau von **sozialem Kapital** beschrieben werden. Dies gilt insbesondere für Studierende als Praktikant*innen, die als Berufsanfänger*innen von Kontakten in Praxisfeldern profitieren können. Aber auch Praxisanleitende und Lehrende können von der Zusammenarbeit in Praktika profitieren und sich darüber Ressourcen für die eigene Arbeit erschließen. Dabei kann das Angebot von Praktika durch die beruflich Tätigen erst einmal als eine „diffuse Investition“ (Jütte 2002, S. 90) interpretiert werden. Letztlich jedoch können Studierende, Praxisanleitende und Lehrende neue Kontakte aufbauen. Eine Abhängigkeit von der „Biographie der Professionellen“ (Graßhoff/Schwepe 2009, S. 308) wird für die Arbeit von Pädagog*innen beschrieben. Aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung mit eigenen Interessen und Kompetenzziele eines Praktikums vorab für Studierende angeraten. Dies umfasst es auch, dass Studierende eine „biographische Distanz“ (ebd., S. 310) zu ihrem eigenen Bildungsverlauf erlangen können sollten.

Die subjektive Wahrnehmung einer personalen Verbindung ist als **Identifikation** von Personen zu benennen, die sich als wahrgenommene fachliche Verbindung oder personale Verknüpfung darstellt und sich auf einzelne Personen, Organisationen oder kooperative Kontexte erstrecken kann (vgl. Pra-C: 48–49). Die Perspektive derjenigen, die Praktikum in einem organisationalen Setting begleiten als Arbeitgeber*innen, Anleiter*innen oder Kolleg*innen der Praktikant*innen, sind durch ihre organisationalen Rollen und ihre beruflichen Anforderungen geprägt. Die Perspektive auf Praktika kann hier vermutlich variieren. Aussagen zu individuellen Perspektiven der Kolleg*innen und Praktikumsanleiter*innen sind nur begrenzt in der Fachdebatte zu finden.

Die biographische Einbindung von Praktika in Bildungsverläufe und Kontaktvergangenheiten von Studierenden werden als **Erfahrungshorizonte der Personen** ebenfalls in die Analyse einbezogen. Erfahrungen mit vorherigen Praktika können für die Bewertung von Praktika durch die Personen bedeutsam sein.

Individuelle Implikationen von Praktika erfahren als personale Bedingungen von Zusammenarbeit in studienintegrierten Praktika Berücksichtigung in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Studien (vgl. Egloff 2002; Stauder 2017; Wieser 2020). Diese beschäftigen sich jedoch separat mit Fragen der Lebenswelt und Biographie von Studierenden (Egloff 2002), mit der Entwicklung von Kompetenzen und der Theorie-Praxis-Relationierung durch Studierende im Praktikum (Stauder 2017) und mit Aspekten des Studieninteresses, Selbstwertgefühls und Selbstkonzeptes von Studierenden (Wieser 2020). In der hier vorgelegten Studie werden individuelle Perspektiven auf Praktika und personale Bedeutungen von Praktika ebenfalls thematisiert. Dies geschieht jedoch unter Berücksichtigung der Eingebundenheit dieser Aspekte in andere Dimensionen, die motivationale, strukturelle und normative Elemente miteinander verwoben betrachten.

Didaktische Implikationen von Praktika als aufgabenbezogene Bedingungen

Aufgaben von studienintegrierten Praktika sind in didaktische Konzeptionen und Gestaltung von Studiengängen eingebunden. Dazu gehören konstruierte didaktische Zielsetzungen. Implizit oder explizit werden Praktika auch während ihrer Praxisphase im jeweiligen organisationalen Kontext didaktisch gestaltet. In dieser Studie wurden Aufgaben in Praktika aus der Perspektive der Akteur*innen ausgewertet. Diese beinhalten didaktische Implikationen, die seitens der Akteur*innen für Praktika gewertet werden. Ergänzt wird dies um Aufgaben der Akteur*innen, die die Aushandlung und Umsetzung motivationaler, struktureller und normativer Aspekte umfassen.

Die **inhaltlichen Aufgaben**, denen Studierende in pädagogischen Praktika begegnen, wurden in dieser Studie erarbeitet. Diese sind jedoch im Anschluss an systematisierende Beschreibungen von Tätigkeiten oder Handeln von Pädagog*innen im erziehungswissenschaftlichen Kontext einzuordnen (vgl. u. a. Faulstich/Faulstich-Wieland 2006; Giesecke 2015; Prange/Strobel-Eisele 2015) und können deren Systematisierungsniveau nicht erreichen. Dennoch bieten die erarbeiteten arbeitsinhaltlichen Aufgaben in erziehungswissenschaftlichen Praktika einen Einblick in Aspekte von Aufgaben, denen Studierende explizit in Praktika begegnen. Neben der Involvierung von Praktikant*innen in die Alltagsstrukturen von Klient*innen, der Begegnung mit und Betreuung von Klient*innen in Einzel- oder Gruppenkonstellationen, der Teilnahme an Arbeitsprozessen der beruflich Tätigen, dem Antizipieren und dem Festlegen pädagogischer Bedarfe, der Erarbeitung pädagogischer Themen sowie deren konkretisierender Ausgestaltung gehört auch die Dokumentation pädagogischer Arbeit zu diesen Aspekten. Die jeweiligen Aufgaben eines Praktikums sind abhängig von den organisationalen Strukturen der Praktikumsinstitution, dem jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld des Praktikums sowie den gestaltenden Akteur*innen des jeweiligen Praktikums.

Die **Tätigkeiten**, die zur Etablierung einer Zusammenarbeit über Praktika, erledigt werden müssen, umfassen die Phasen der Initiierung von Praktika, der Durchführung von Praktika und die Rückschau

auf Praktika. Dabei wird sowohl die Kooperation zwischen Praktikumsinstitution und Universität formal festgelegt, durch eine Klärung hinsichtlich der mit einem Praktikum verbundenen Aufgaben eine Zusammenarbeit zwischen einer*einem einzelnen Studierenden und den jeweiligen Mitarbeitenden der Praktikumsstelle temporär initiiert und auf der Ebene der Personen Beziehungen geknüpft, um gemeinsames Handeln zu ermöglichen (vgl. dazu Jütte 2002, S. 65). Die mit der Initiierung, Durchführung und Rückschau auf Praktika verbundene Bewältigung von Aufgaben ermöglicht das gemeinsame Tätigwerden der Personen und Institutionen über Praktika. Dies beruht auf Grundlagen der institutionellen Kooperation über das Vertrauen in die gegenseitige Durchführung der studienintegrierten Praktika unter Einhaltung der universitären Vorgaben und pragmatischer Erwägungen der praktikums anbietenden Institutionen. Die Bestimmung des didaktischen Ziels von Praktika liegt jedoch durch die Anbindung an die Bildungsphase des Studiums in der Verantwortung der Universitäten. So beschreibt Birte Egloff, dass das Praktikum „ein spezifisches Lernsetting [ist, A.K.D.], in dem bestimmte didaktische Prinzipien [...] vorherrschen“ (Egloff 2011, S. 214).

Handlungsbedarfe werden für die Etablierung von Praktika benannt und mit **vielfältigen Aufgaben** verknüpft. Dabei sind die Bedarfe und Aufgaben der Gestaltung, Reflexion, Organisation und Strukturierung des Praktikumsprozesses durch die Akteur*innen zu nennen (vgl. Jütte 2002, S. 66–67). Dabei schreiben sich die Akteur*innen selbst und wechselseitig auch bestimmte Aufgaben im Prozess eines Praktikums zu. Dies führt zu Erwartungen der Akteur*innen an das Verhalten und die Leistung des Gegenübers, die durch Interaktionen in Praktika bearbeitet werden. In studienintegrierten Praktika kommen ergänzend didaktisch begründete Aufgabenstellungen seitens der Universität hinzu. Darin spiegeln sich auch verschiedene Verständnisse des Verhältnisses von Theorie und Praxis, welches personell von den Akteur*innen bewertet wird (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016), institutionell durch Festlegungen von Aufgaben und Strukturen bestimmt wird (vgl. Wildt 2012), gesellschaftlich durch Relevanzsetzungen zwischen Bildung und Berufsbefähigung diskutiert wird (vgl. Bargel 2012; Deutscher Gewerkschaftsbund; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; Hochschulrektorenkonferenz 2016) und disziplinar durch Bestimmungsversuche zum Verhältnis von theoretischem und praktischem Wissen bearbeitet wird (vgl. Böhm 2005; Cleppien 2011; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2009; Völter 2018).

Speziell **pädagogische Aspekte des Handelns** wurden über eine Analyse von Zielgruppenorientierung in diese Arbeit aufgenommen, durch welche der Einfluss der Ausrichtung pädagogischen Handelns auf Entwicklungen und Lernprozesse von Klient*innen in die Bedingungen der Zusammenarbeit von Praktika einbezogen werden konnte. Als disziplinäre Norm wird die Entwicklung einer pädagogischen Haltung und eines Verantwortungsgefühls für Klient*innen bei den Praktikant*innen von den Akteur*innen-Gruppen einheitlich verfolgt und als professionalisierendes Ziel von Praktika benannt. Als Besonderheit sei noch erwähnt, dass für Praxisanleitende während der Begleitung eines Praktikums in zweierlei Hinsicht die Orientierung an Bedarfen von Klient*innen zu bewältigen ist. Sie agieren pädagogisch in der Bearbeitung ihrer originären pädagogischen Aufgabe in ihrem institutionellen Setting und übernehmen zusätzlich die pädagogische Verantwortung für Lernprozesse von Praktikant*innen, die sie ebenfalls als ihre pädagogischen Klient*innen konstruieren können. Ein*e Interviewpartner*in formuliert dies als Anforderung als Praxisanleiter*in, „auf zwei Seiten pädagogisch arbeiten“ (Pra-C: 9) zu müssen.

Disziplinäre und professionelle Implikationen von Praktika als institutionelle Bedingungen von Zusammenarbeit

Auch verbunden mit institutionellen Begründungen tauchten motivationale Faktoren für die Umsetzung von Praktika auf. Diese lassen sich sowohl bei Mitarbeitenden von Praxisstellen und auch bei universitären Lehrenden finden. Eine wesentliche Unterscheidung hinsichtlich der Verbreitung einzelner Verständnisses anhand der institutionellen Zugehörigkeit lässt sich nicht erkennen. **Institutionelle Selbstverständnisse und Traditionen** zu Praktika zeigen sich sowohl im universitären Setting

als auch im Kontext von Praxisstellen. Dazu konnten aus den Interviews fünf institutionell geprägte Argumentationsmuster für Praktika erarbeitet werden, die Praktika mit differenter Akzentuierung betrachten und begründen. Die fünf Muster messen Praktika Bedeutung bei als Wohltätigkeit, als Lerngelegenheit, als Wissens- und Perspektivenerweiterung, als Leistungserbringung und als Personalanwerbung. Ziele, die Studierende und Arbeitgeber*innen mit Praktika verbinden, wurden in einer Analyse des Projekts Potentiale studentischer Praktika ebenfalls betrachtet und auch hier wurde die Ähnlichkeit der Wahrnehmung von Zielen für Praktika bei diesen Gruppen berichtet (vgl. Leibniz Universität Hannover/Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2020, S. 27–28).

Als ergänzende Auffälligkeit in der Analyse der hier vorgelegten Studie, kann darauf hingewiesen werden, dass Praktika – insbesondere von den Vertreter*innen der Praxisinstitutionen – auch als Einfinden von künftigen Kolleg*inne in kooperative Strukturen thematisiert werden. So wird der Sinn von Praktika durch die Praxisvertreter*innen auch darüber begründet, sich bereits bei Studierenden für deren berufliche Handlungsfelder als Kooperationspartner*in zu positionieren. Hier ist eine Adressierung der Studierenden als zukünftiger Teil des pädagogischen Kooperationssystems zu konstatieren. Erziehungswissenschaftliche Praktika tragen für die Studierenden in besonderer Weise eine doppelte Anforderung in sich. Auf den Anspruch eines „Fremdbezug[s] im Sinne ‚Andere vernetzen‘ als auch eine[s] Selbstbezug[s] des ‚Sich-Vernetzens‘“ (Jütte 2006, S. 8) für professionell pädagogisch Handelnde weist Wolfgang Jütte in seiner Studie hin. Studierende sind in Praktika mit der Anforderung konfrontiert sich selbst in Zusammenarbeit einzubringen und darüber Vernetzungen für die eigene berufliche Zukunft zu schaffen. Darüber hinaus umfassen Praktika in pädagogischen Kontexten auch die Anforderung sich im kooperativen Handeln zu professionalisieren, um schließlich als Pädagog*innen auch Vernetzung für Klient*innen initiieren und umsetzen zu können.

Die Frage, inwiefern die **Größe einer Praktikumsinstitution**, beispielsweise gemessen an der Zahl des beschäftigten Personals, für die Durchführung von Praktika eine Bedeutung für das Erreichen von Lernzielen oder die organisatorische Ermöglichung von Praktika spielt, kann letztlich nicht beantwortet werden. Aus den Daten lässt sich jedoch ohnehin eine ambivalente Bewertung dessen sowohl bei Studierenden als auch Lehrenden erkennen. Dies könnte dafür sprechen, dass die Größe einer Praxisstelle keine wesentliche Bedingung für die Zusammenarbeit in Praktika darstellt. Die Anlage der Studie als Fallstudie mit einem Sample, welches nicht auf die Erfassung eines Vergleichs der Größe von Praxisinstitutionen fokussiert ist, muss diese Frage letztlich jedoch unbeantwortet lassen.

Der **Grad der Institutionalisierung** von Praktika umfasst für Institutionen die Frage, ob und wie eine institutionelle Anbindung von Praktika an Arbeitsvollzüge gestaltet werden kann und soll. Universitäre Praktika weisen durch die curriculare Einbindung in Studiengangskonzeptionen bereits eine Institutionalisierung auf, die sich auch in formalen Vorgaben und informellen Erwartungen der Studierenden und Lehrenden realisiert.

Studienintegrierte Praktika bedürfen für ihre Realisierung einer **organisatorischen Ausdifferenzierung** in den beteiligten Institutionen. Dies beinhaltet die Notwendigkeit organisationaler Strukturen und die Klärung von Zuständigkeiten und Prozessen für die Bewältigung dieser Aufgabe durch Mitarbeitende der jeweiligen Organisation. Dies umfasst Anforderungen an universitäre Lehrende und an Praxisanleitende, deren Orientierungen für das Handeln in der jeweiligen Rolle als Praktikumsbegleitende durch ihre jeweilige Institution beeinflusst wird. Darüber hinaus kommt jedoch auch ihnen dabei ein Gestaltungspotential zu.

Dazu lassen sich Aspekte von **Arbeitsbedingungen** für Praktika beschreiben, die als Teil der organisatorischen Ausdifferenzierung gewertet werden können. Als Bedingungen, die für die Arbeit von Studierenden als Praktikant*innen bedacht werden können, wurden aus den Interviews zwölf Aspekte herausgearbeitet. Dazu gehört die Klärung von Voraussetzungen für ein Praktikum, welche

durch institutionelle Vorgaben der Praxisstellen und der Universität geprägt sein kann. Weiterhin lassen sich die Arbeitsbedingungen von Praktika anhand von vereinbarten Arbeitszeiten und der Dauer eines Praktikums bestimmen, sowie anhand der Frage inwiefern eine Vergütung für die*den Praktikant*Innen vereinbart wird. Darüber hinaus bedarf es institutionell Unterweisungen für eine*n Praktikant*in sowie der Einarbeitung. Zur Realisierung eines Praktikums ist auch an die räumliche Ermöglichung und Gestaltung eines Praktikums zu denken, welche in Beziehung steht zur Atmosphäre eines Praktikums und der Art des Arbeitsplatzes, welcher einer*einem Praktikant*in von der Institution zugewiesen wird. Als weitere Arbeitsbedingungen sind Zugänge zu institutionellen Informationen für eine*n Praktikant*in zu erwägen und festzulegen sowie die Betreuung für die*den Praktikant*in. Weiterhin umfasst die Frage, welche Einblicke in berufliche Arbeitsbedingungen ein*e Praktikant*in in der jeweiligen Institution erhält, auch strategische institutionelle Fragen. Weiterhin ist als Arbeitsbedingung für Praktikant*innen auch die Art und der Umfang der Begleitung des Praktikums durch universitäre Mitarbeitende zu nennen. Aus den Arbeitsbedingungen, die Studierende während eines Praktikums erfahren, leiten diese auch Bewertungen der Institutionen als Arbeitgeber*innen ab und entsprechend werden anhand dessen auch spätere Entscheidungen, ob eine eigene berufliche Tätigkeit in dieser Einrichtung erwogen wird, von Studierenden getroffen. Hier kann auch auf die Bedeutung von Interaktionen über Praktika zwischen Studierenden hingewiesen werden. Über diesen informellen Austausch werden auch Informationen zu Arbeitsbedingungen in Praktika weitergetragen.

Strukturen der organisatorischen Angliederung von Praktikant*innen und universitäre Strukturen für die Etablierung und Unterstützung von studentischen Praktika, können von den Akteur*innen mitgestaltet werden. Ihnen kommen dabei **Spielräume für die jeweilige Handlung** zu. Dabei wurde in der Analyse deutlich, dass die Möglichkeit der Mitgestaltung von konkreten Praktika nicht nur den Begleitenden der Praktika in Universität und Praxisstelle zukommt, sondern auch Studierende Spielräume bewusst nutzen können, um ihre eigenen Praktika hinsichtlich des Verlaufs und der praktischen Erfahrungen zu beeinflussen. Hierbei wird jedoch auf ein nötiges Engagement der Studierenden für die Gestaltung ihres eigenen Praktikumsverlaufs hingewiesen, der über das Stellen von Fragen und Anfragen gezeigt werden kann. Studierende äußern hier jedoch Bedenken gegenüber ihren Praxisanleitenden als zu fordernd wahrgenommen zu werden. Diese weisen jedoch explizit auf den Wunsch hin, dass Praktikant*innen Forderungen und Wünsche äußern, deren Ausgestaltung dann interaktiv während eines Praktikumsverlaufs hergestellt werden kann.

Sowohl die Universität als auch die Praktikumsinstitutionen bringen institutionell **Ressourcen** in die Realisierung eines Praktikums ein. Ergänzend können auch Studierende Ressourcen für die Umsetzung eines Praktikums zugeschrieben werden. Die Wahrnehmung der jeweiligen immateriellen, materiellen und sozialen Ressourcen erfolgt auch wechselseitig zwischen den Akteur*innen. Praktika können auch als Austausch von Ressourcen zwischen den Akteur*innen interpretiert werden. So bieten alle Akteur*innen differierende Ressourcen, die von den übrigen Akteur*innen nutzbar gemacht werden können. Ein Austausch von Zugängen zu den jeweiligen Ressourcen immaterieller Art eröffnet für Studierende die Möglichkeit Zugang zu beruflichen Kontexten zu erhalten und darin eigene Erfahrungen machen zu können. Für Praktikumsinstitutionen bieten Studierende Zugänge als potentielle Personalressource für die Zukunft. Sowohl von Praxisinstitutionen als auch von Studierenden wird die Institution Universität mit der Ressource des Zugangs zu Bildung und Wissen verknüpft. Der Austausch der materiellen Ressourcen des Zugangs zu Arbeits- und Lernkontexten korrespondiert mit der Möglichkeit, dass Studierende in Praktika auch als Leistungsressource genutzt werden können. Für die Zusammenarbeit in Praktika scheinen auch die Ressourcen sozialer Arbeit bedeutsam, die auf der Begegnung der personalen Akteur*innen beruhen. Die Differenzierung zwischen den verschiedenen Ressourcenarten für jede Akteur*innen-Gruppe, ermöglicht eine analytische Sicht auf die prozessual stattfindenden Austauschprozesse, die vermittelt über die Realisierung von Praktika zwischen den Akteur*innen ablaufen können. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Individuen und Personen auch abweichende Interessen mit Praktika verbinden können und entsprechend auch den

Tausch alternativer Ressourcen als Ressourcentausch durch ein Praktikum interpretieren könnten. Dies könnte sich beispielsweise darin zeigen, dass bei der Bewertung von immateriellen Ressourcen der Universität nicht der Bildungsaspekt fokussiert würde, sondern der Aspekt der Qualifikation für ein Handlungsfeld. Die Zusammenstellung der verschiedenen Ressourcenarten kann deswegen hier nur auf einer generalisierenden Analyse verbleiben, ohne differente Betrachtungsweisen dessen in die Ergebnisse einzubeziehen.

Gesellschaftliche Implikationen von Praktika als umweltbezogene Bedingungen von Zusammenarbeit

Praktika als Elemente der Verbindung zwischen Hochschulen und weiteren Organisationen können zum Wissenstransfer beitragen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Kontakt zwischen zukünftigen Fachkräften und Organisationen für den Arbeitsmarkt (vgl. Marquardt 2021, S. 17). Hier kann auch eine regionale Wirkung in Hochschulregionen entstehen (vgl. ebd.), wenn beispielsweise „Studierende zum Wissenstransfer in die Stadt hinein bei[tragen, A.K.D.], wenn sie Fach- oder Abschlussarbeiten zu lokalen Themen schreiben oder Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Praxispartnern durchgeführt werden“ (Marquardt 2021, S. 17). Studienintegrierte Praktika können darüber hinaus ebenfalls auch zur Regionalentwicklung beitragen, indem sie eine „Kooperationskultur [schaffen, A.K.D.], die sowohl Bestandteil als auch Ergebnis dieser lokalen Kultur ist“ (Jütte 2002, S. 340⁵³). Vermittelt über Begegnungen von Studierenden und praktisch Tätigen aus Anlass von Praktika kann ebenfalls Wissenstransfer zwischen den Systemen Forschung und Praxis entstehen.

Praktika als Möglichkeiten künftige Fachkräfte bereits für die eigene Organisation zu gewinnen, kann in **lokalen Konkurrenzstrukturen** einzelner Handlungsfelder Bedeutung erfahren. Organisationen bemühen sich um ihre Außenwirkung als Praktikumsstelle gegenüber Studierenden, Lehrenden und weiteren Organisationen auch im Kontext der Interpretation von Praktika als Teil der Beschäftigungsbefähigung durch ein Hochschulstudium (vgl. Apostolow/Wippermann/Schulze-Reichelt 2017, S. 101; Schubarth/Speck/Ulbricht 2016, S. 3).

Die Durchführung und Begleitung studienintegrierter Praktika stellt für Institutionen jedoch zunächst einmal eine finanzielle und zeitliche Belastung dar, die von diesen anhand ihrer jeweiligen institutionellen Argumentationsmuster für Praktika sowie des institutionellen Selbstverständnisses abgewogen werden. Entsprechend sind Praktikumsmöglichkeiten an die **finanzielle und zeitliche Realisierung von Praktika** in Institutionen gebunden. Ebenso sind jedoch aus gesellschaftlicher Sicht auch die finanzielle und zeitliche Realisierung einer – häufig unbezahlten Praktikumsstätigkeit – für Studierende zu bedenken. Mit Praktika geht eine zeitliche Bindung von Zeiten für Studierende einher, die sie nicht für persönliche, studienbezogene Belange oder eine erwerbswirtschaftliche Tätigkeit aufwenden können. Entsprechend handeln Studierende während eines Praktikums zwar in beruflichen Kontexten, sind aber zeitgleich mit finanziellen und zeitlichen Unsicherheiten ihrer Bildungsphase befasst. Die Entlohnung eines Praktikums wird in den Interviews prinzipiell als forderungswürdig beschrieben, jedoch gegen Möglichkeiten pädagogischer Institutionen zur Finanzierung einer solchen Tätigkeit abgewogen. Über die Entlohnung von Praktika können sich Praktikumsinstitutionen jedoch in lokalen Konkurrenzstrukturen von anderen Institutionen abheben und dadurch attraktiver für die studentische Praktikumsauswahl zeigen. Auch die Verfügbarkeit universitärer Finanz- und Zeitquellen für die Begleitung von Praktika werden an gesellschaftliche Argumente und Positionen zu deren Relevanz gebunden.

Pädagogisches Handeln erfolgt ausgerichtet auf gesellschaftlich, institutionell und personell bestimmte **Bedarfe**. Dies erfolgt durch Aushandlung und Bewertung dieser Konstruktionen. In Praktika

⁵³ Wolfgang Jütte äußert dies mit Fokus auf Kooperationen im Feld der Weiterbildung (vgl. 2002, S. 340).

von Studierenden der Erziehungswissenschaft werden pädagogische Bedarfe sowie deren Begründung durch das jeweilige Handlungsfeld zum Thema. In den Interviews wurde von einer Einflussnahme auf Bedarfskonstruktionen und deren Bearbeitung durch Praktika berichtet. Insbesondere ist hier die Funktion von Praktika als Gelegenheiten für den Wissenstransfer zwischen den Systemen Forschung und Praxis zu konstatieren. Wissenschaftliches Wissen kann über Studierende in Institutionen und ebenfalls über Studierende praktische Erfahrungen und Beobachtungen in das Wissenschaftssystem diffundieren. Darüber können erziehungswissenschaftliche Disziplin und pädagogische Profession in Praktika aufeinandertreffen. Dies bedarf wiederum der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dieser Verbindung (vgl. dazu u.a. Cleppien 2011; Spiegel 2018).

In Praktika begegnen Studierenden **politisch gesetzte Rahmenbedingungen** pädagogischen Handelns, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Weiterhin sind für studienintegrierte Praktika auch gesellschaftliche sowie konkretisierende Formalia einzelner Studiengänge zu beachten, die auf speziellen Begründungen basieren und mit Vorgaben und Anforderungen an die Akteur*innen von Praktika verbunden sind. In den Interviews scheint eine – möglicherweise auch durch die eigene Profession als Pädagog*innen geprägte – Beschäftigung mit Hintergründen der Rahmenbedingungen von Praktika auf, die jedoch nicht als einheitliche Haltung von Personen oder Institutionen zusammengefasst werden kann. Vielmehr spiegelt sich die Erfassung der subjektorientierten Position durch die gewählte Erhebungsmethode der episodischen Interviews an dieser Stelle wieder, die dazu führt, dass lediglich die Auseinandersetzung der einzelnen Subjekte mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen im Wechselbezug mit personalen und institutionellen Relevanzen aufscheint.

Die **Möglichkeiten für Zusammenarbeit** über Praktika erscheinen in den Interviews als geprägt von regionalen Strukturen. Die Herstellung von Interaktionen im lokalen Kontext zwischen Studierenden, Lehrenden und praktisch Tätigen erfolgt häufig auf Veranlassung der Absolvierung eines Praktikums. Für die Herstellung von Interaktionen wird universitären Lehrenden Verantwortung zugeschrieben, indem sie das lokale Praxisfeld überblicken und Kontakte zu Praxisstellen herstellen und pflegen. Für Studierende stellt die Suche nach einem Praktikum häufig eine erste Gelegenheit dar, sich mit institutionellen Strukturen im lokalen Setting zu beschäftigen. Dies wird – insbesondere von Lehrenden – als didaktische Gelegenheit eingeordnet, sich mit der Struktur der „pädagogische[n] Landschaft“ (Jütte 2002, S. 318) auseinander zu setzen. Praktika können auch Anlässe bieten für Interaktionen zwischen den Systemen Forschung und Praxis und entsprechend nicht nur Studierende mit praktisch Tätigen vernetzen, sondern darüber hinaus auch universitäre Lehrende in Kontakte zu diesen einbinden.

Die Frage, welche Möglichkeiten für Zusammenarbeit zu Praktika bestehen, ist auch von den regionalen Strukturen und der **Ausdifferenzierung pädagogisch tätiger Organisationen** rund um den Hochschulstandort abhängig. Je nach regionalem Standort kann sich für Studierende eine differierende Varianz an möglichen Praktikumsstellen bieten. Ebenfalls beeinflusst jedoch die Konzeption einer Hochschule und ihrer Studiengänge für Organisationen die Möglichkeit mit Studierenden über Praktika in Kontakt zu kommen.

Anhand der ausdifferenzierten Zusammenarbeit und Interaktionen zwischen Institutionen und Personen im lokalen Raum, kann letztlich auf eine **lokale politische Kultur** für Praktika hingewiesen werden. Diese zeichnet sich durch gestaltende Elemente der jeweiligen Institutionen aus, wie auch durch die wechselseitige Bewertung des jeweiligen Handelns. Mitarbeitende von Praxisinstitutionen bewerten die Konzeption und Vorgaben von universitären Praktikumsvorgaben und universitäre Mitarbeitende beobachten, wie welche Institutionen studienintegrierte Praktika umsetzen. Anhand dessen kann auch eine gegenseitig zugeschriebene fachliche Reputation entstehen. Da die Verantwortung für die Herstellung dieser Verbindungen zwischen Anforderungen der Universität und der Praxisrichtung teilweise an die Studierenden als Einzelsubjekte delegiert wird, kann die Frage aufgeworfen werden, inwiefern das wechselseitige Wissen auf der Bewertung von Studierenden basiert. Der di-

rekte Austausch zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissystem wird im lokalen Setting als ergänzende Brücke wirken, um institutionelle Kontakte zu ermöglichen, die über die subjektorientierte Einschätzung hinausreichen kann.

Da die Datenerhebung der Interviews dieser Studie sich zeitlich mit den Kontaktbeschränkungen aufgrund der Corona-Pandemie überschneiden haben, wurde der Aspekt von **Besonderheiten durch die Corona-Pandemie für Praktika** ergänzend in die Analyse aufgenommen. Die Gestaltung von Praktika unter pandemischen Bedingungen wird von den Akteur*innen als Gestaltungsherausforderung beschrieben. Der didaktischen Grundlage von Praktika der Teilnahme an Arbeitsvollzügen konnte durch die Kontaktbeschränkungen in vielen Fällen nicht gefolgt werden und es mussten alternative Methoden zur Umsetzung von Praktika geschaffen werden. Diese Umgestaltungsnotwendigkeit führte zur Hinterfragung der Begründungen und Zielsetzungen von Praktika. Die fehlende direkte Kommunikation zwischen den Akteur*innen wurde kritisch hinterfragt und dadurch die Funktion von Praktika soziales Kapital aufzubauen als wesentliche Veränderung durch die pandemischen Änderungen der Praktikumsbedingungen akzentuiert. Dies wird sowohl von den Studierenden als Verunsicherung angesprochen, wie auch von den Praxisanleitenden als Nachteil dazu interpretiert mit zukünftigen Fachkräften in Kontakt zu kommen. Die Verunsicherung für Studierende kann an die Interpretation von Praktika als Vorbereitung für einen Berufseinstieg gebunden werden, die dazu führt, dass sich Studierende angesichts der gesellschaftlich bedingten Abweichungen des normalen Fortgang ihrer beruflichen Qualifizierung durch die pandemischen Einschränkungen, auf individuell ermittelte Strategien verlassen müssen. Dies scheint gerade zum Zeitpunkt des Studiums oder des „Berufseinstieg [...] wichtiger [...] als in abgesicherten späteren Phasen“ (Eichmann et al. 2021, S. 168).

Miteinander verwobene Bedingungen für die Etablierung praktikumsbezogener Zusammenarbeit

Ausgehend von den Bedingungsgeflechten einer Zusammenarbeit in Praktika lassen sich auf Grundlage dessen miteinander verwobene Bedingungen für die Etablierung von praktikumsbezogener Zusammenarbeit festhalten. Diese sind normativer, struktureller und motivationaler Natur und werden für die hier fokussierten erziehungswissenschaftlichen Praktika ergänzt um fachlich spezifische Interaktionsbedingungen. Diese korrespondieren mit den oben dargestellten Ergebnissen.

In den Ergebnissen der hier vorgelegten Studie lassen sich normative Sinnkonstruktionen auf der Ebene von Personen, Institutionen und Gesellschaft ableiten und eine Auseinandersetzung und interaktive Klärung der normativen Positionen zu Begründungen und Ausgestaltung von Praktika wesentlich erscheinen. Diese korrespondieren mit Begründungen für mit Praktika verbundenen Aufgaben, die auch disziplinar oder fachlich bedingt sein können.

Die Etablierung einer Zusammenarbeit für ein Praktikum bedarf strukturellen Gestaltungselementen, die als Aspekte von Arbeitsbedingungen von Praktikant*innen sowie universitären Vorgaben für studienintegrierte Praktika entstehen können. Wesentlich für die Etablierung einer Zusammenarbeit ist die Aushandlung dieser gestaltenden Bedingungen und Vorgaben zwischen den beteiligten Akteur*innen.

Motive und Interessen für die Frage, wie ein Praktikum ausgestaltet wird, stellen einen weiteren Aspekt der Gestaltungsfrage von Praktika dar. Dies betrifft die Frage, wie personale, didaktische, institutionelle und gesellschaftliche Zielsetzungen von Praktika miteinander relationiert werden.

Aus den Ergebnissen konnte erarbeitet werden, dass den drei Akteur*innen-Gruppen der Studierenden, Praxisanleitenden und universitären Lehrenden für die Gestaltung eines Praktikums Verantwortung zukommt. Durch Aushandlung der Gestaltungsmöglichkeiten zwischen den Akteur*innen lassen sich diese individuell und institutionell verändern. Als wesentlich stellen sich dafür Bedingungen der Interaktion zwischen den Akteur*innen dar, die durch die Beziehungen zwischen den Akteur*innen beeinflusst werden.

7.2 Überlegungen zu anschließenden Forschungen

Die Ergebnisse liefern Aussagen dazu, wie Zusammenarbeit in Praktika erziehungswissenschaftlicher Studiengänge von den beteiligten Akteur*innen-Gruppen wahrgenommen wird. Dies kann dazu beitragen die differierenden Perspektiven anschlussfähig zu machen für die didaktische und organisatorische Gestaltung von Praktika durch Institutionen wie Universitäten und Praktikumseinrichtungen, aber auch durch Initiative von Studierenden in der Rolle als Praktikant*innen während eines erziehungswissenschaftlichen Studiums. Auch für weitere Forschungsprojekte zum Zusammenwirken der Beteiligten in Praktika kann die Studie Anstöße bieten. Entsprechend lassen sich im Anschluss an die Ergebnisse zur Zusammenarbeit in Praktika weitere Fragen stellen, die in anschließenden Forschungen bearbeitet werden könnten.

Grenzen der Erkenntnisse der Studie sind darin zu benennen, dass durch die Anlage der Studie als Fallstudie sowie die Auswahl des Sample bereits ein Fokus gesetzt wurde, der durch die Tiefe der Daten für einen Studienstandort der Erziehungswissenschaft Daten und Ergebnisse generiert. Dies ist einerseits zu hinterfragen hinsichtlich der Gültigkeit der Ergebnisse für andere Standorte des erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiums, andererseits für die Übertragung auf andere Disziplinen und weitere Einbindung von Praktika als Lehr-Lern-Formen im Bildungssystem. Eine Ausweitung der Fallstudie auf mehrere Studienstandorte der Erziehungswissenschaft sowie auch ein nationaler oder internationaler Vergleich von Kulturen der Zusammenarbeit in Praktika, wären möglich und könnten darüber hinausgehende Erkenntnisse zum Lehr-Lern-Format Praktikum liefern.

Das Sample wurde auf Grundlage der Konzeption der Studie als Fallstudie gebildet, was zu Einschränkungen hinsichtlich der „Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse“ (Kuckartz 2018, S. 217) führt. Verallgemeinerung stellt jedoch für qualitative Forschung generell eine Herausforderung dar, der unter anderem durch „eine sorgfältige Fallauswahl“ (ebd., S. 218) und einer triangulierenden Vorgehensweise (vgl. ebd.) begegnet werden kann. Die Bildung des Samples für diese Arbeit beruhte neben inhaltlichen Überlegungen, die im Kapitel zum Forschungsdesign geschildert wurden, auch auf pragmatischen Erwägungen der Machbarkeit und maßgeblich des Zugangs zu Interviewpartner*innen am universitären Standort in Koblenz. Uwe Flick weist die Datenerhebung mit episodischen Interviews als „Beispiel für eine methodeninterne Triangulation“ (Flick 2011^a, S. 273) aus, da diese Interviewform zwei Wissensformen – semantisches und episodisches Wissen – erfassen will (vgl. ebd.).

Eine weitere Einschränkung bildet die Datenerhebungsform über episodische Interviews. Diese sind geeignet subjektive Wahrnehmungen von semantischem und episodischem Wissen zu erfahren (vgl. Flick 2011^a, S. 273), jedoch verbleiben die Aussagen auf der Ebene der Wahrnehmung von Erfahrungen und Wissen aus der Perspektive von Subjekten. Die Daten zu Praktika basieren auf subjektiven Erzählungen und Aussagen der Interviewpersonen. Die Bewertung der zurückliegenden Zusammenarbeiten in Praktika in einer Interviewsituation, könnte auch durch den Wunsch einer möglichst positiven Darstellung eigener Arbeit und der eigenen Institution geprägt sein. Ebenfalls kann auch das positive Berichten zu Praktika dem Vermeiden einer subjektiven Spannung zugeschrieben werden und deswegen der Neigung von Personen entspringen die eigene Vergangenheit positiv auszudeuten und zu interpretieren. Entsprechend kann auch für diese Studie, die schon von Wolfgang Jütte geschilderte Einschränkung der Gültigkeit der Ergebnisse angeführt werden: Es „ist nicht gewährleistet, dass die Befragten tatsächlich ihre sozialen Netzwerke angeben. Das Bemühen, Einblick in lokale Handlungs- und Entscheidungsstrukturen zu bekommen, steht immer vor dem Problem, dass die Akteure dies auch als einen Evaluationsversuch wahrnehmen. Dies ruft zum einen Widerstände und Verweigerungsverhalten auf Seiten der Befragten hervor, zum anderen besteht die Gefahr, rationalisierten Mythen aufzusitzen. Die subjektiven Bewertungen und Wahrnehmungen werden gefiltert und der Selbstdarstellung untergeordnet. Fragen zu sozialen Beziehungen werden strategisch beantwortet, da sie zum einen als Interna verstanden werden und zum anderen befürchtet wird, dass ‚Beziehungs-

Konflikte' an die Öffentlichkeit gelangen könnten" (Jütte 2002, S. 49–50). Sowohl Studierende als auch Praxisanleitende erzählen in den Interviews ausführlich von Episoden oder Repisoden im Kontext von Praktika und ergänzen dies zum Teil mit argumentativen Aussagen. Die universitären Lehrenden äußern sich in den Interviews jedoch weitgehend argumentativ. Episodische Erzählungen kamen hier auch vor, waren jedoch in den Interviews nicht in dem Umfang vertreten wie bei den beiden übrigen Gruppen. Die Argumentationen der Lehrenden griffen in vielen Fällen auf die Wahrnehmung der eigenen beruflichen Rolle zurück und wiesen weniger Ausführungen zu narrativen Schilderungen einzelner Situationen auf. Situationen wurden als generalisierende Schilderungen thematisiert und von einzelnen Episoden wurden in geringerem Umfang als bei den beiden übrigen Akteur*innen-Gruppen erzählt. Für die Lehrenden stellt die Betreuung der Praktika – entgegen der Situation der Studierenden und Praxisanleiter*innen – auch keine Abweichung von ihrem beruflichen Alltag dar, sondern sie ist in diese inkludiert. Dies kann als eine mögliche Erklärung für die abweichenden Antwortarten der Lehrenden herangezogen werden.

Praktiken der Zusammenarbeit in Praktika könnten sich durch die Erforschung mit ethnographischen Methoden auf differente Weise erschließen. Die Möglichkeiten einer ethnographischen Teilnahme an den Handlungsfeldern und der situativen Realisierung von Praktika lassen hoffen, Erkenntnisse zur Zusammenarbeit und Prozessen von Praktikumsakteur*innen zu generieren. Dies stellt jedoch hohe zeitliche Anforderungen an die Forschenden, da hier insbesondere eine Erforschung über eine gesamte Praktikumsdauer sowie die Vor- und Nachbereitungen der Beteiligten von Interesse scheinen. Manuel Freis stellt in seinem Buch mit dem Titel „Ethnographie im Praxissemester. Soziale Arbeit am Lernort 'Praxis' studieren" (2021) Aspekte vor, um ethnographische Methoden auch für die Reflexion der Erfahrungen im Praktikum durch die Studierenden didaktisch nutzbar zu machen. Hier könnten sich Überschneidungen und Anregungen für die Konzeption einer ethnographisch rekonstruktiven Studie zu Praktika finden lassen.

Erkenntnisreich könnte auch eine Längsschnitt-Perspektive sein, die die Entwicklung einer Zusammenarbeit während eines oder mehrerer Praktikumsverläufe von Studierenden oder auch über Studienverläufe beziehungsweise Berufsverläufe verfolgen. Auch der Aufbau langfristiger Netzwerke durch Praktika könnte darüber fokussiert und erforscht werden, wie auch biographische Entwicklungen Einzelner und subjektive Veränderungen in der Bewertung des Nutzens von Praktika im Verlauf des Studiums oder der Berufstätigkeit.

Als konzeptionelle Anregung für erziehungswissenschaftliche und hochschuldidaktische Forschung könnte eine vergleichende Perspektive auf die Gestaltung studienintegrierter Praktika in Studiengängen verschiedener Disziplinen erkenntnisreich sein. Dies könnte an die Methoden und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung anschließen. Ein Vergleich zwischen Praktika im Studium der Studiengänge Diplom-Pädagogik und Humanmedizin hat Birte Egloff (2002) bereits vorgelegt. Aufschlussreich könnte hier eine vergleichende Betrachtung dessen sein, inwiefern es in anderen Wissenschaftsdisziplinen und ihren praktischen Bezügen durch studienintegrierte Praktika zu einer abweichenden Wahrnehmung kommt. Auch daraus entstehende Transferprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis könnten vergleichend betrachtet werden.

Die vergleichende Beschäftigung mit verschiedenen Praktikumsformen, institutionellen Anbindungen und Zielsetzungen trägt auch Potentiale für die Erkenntnisse zu Gemeinsamkeiten oder Unterschieden dieser Formate sowie der damit zusammenhängenden Bedingungen einer Zusammenarbeit. Die vergleichende Beschäftigung mit Praktika, die in verschiedenen Bildungszusammenhängen für Menschen geplant und umgesetzt werden, könnte allgemeine Erkenntnisse zum Lehr-Lern-Format Praktikum liefern. Es wurde in der Arbeit auf die verschiedenen Gestalten von Praktika hingewiesen, so finden Praktika neben der Einbindung in (hoch-)schulische Bildungsgänge auch auf Veranlassung von Unternehmen im Anschluss an eine Ausbildung statt als Traineeprogramme oder auch als vorgeschriebener Teil einer Berufsberechtigung als Volontariat oder Referendariat statt. Maßnahmen des Jobcenters oder der Agentur für Arbeit können ebenfalls Praktika umfassen.

Anschlüsse an die Debatte um das disziplinäre und professionelle Verhältnis von Wissenschaft und Praxis sowie die hochschuldidaktische und erziehungswissenschaftliche Transferforschung scheinen ebenfalls denkbar. So könnten anhand der Erarbeitung der Handlungsvollzüge in Praktika Unterschiede zwischen disziplinären Ansprüchen der Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch einer Profession, individuellen Ansprüchen als Berufstätige, Professionelle und Individuen sowie institutionellen Ansprüchen als Arbeitgeber*innen und pädagogisch normativ agierenden Akteur*innen erarbeitet werden.

Auch aufscheinende Aspekte von „neuen Fragen“ (Kuckartz 2018, S. 120), die „sich innerhalb des Forschungsprozesses erst ergeben“ (ebd.) haben, lassen sich anhand der Ergebnisse der Studie benennen. So wurde in den Ergebnissen die Relevanz des Austausches mit Kommiliton*innen über Praktikumserfahrungen deutlich, um eigene Professionalisierungsaspekte nachvollziehen zu können. Die Schilderungen von Praktikumsituationen durch Studierende, lassen auf einen Einfluss von weiteren Praktikant*innen im jeweiligen Praktikumskontext für die jeweilige berufliche Entwicklung und Orientierung schließen. Die Prozesse des Austausches unter Praktikant*innen im institutionellen Kontext sowie die Erschließung von Potentialen für die didaktische Etablierung von Praktikant*innenteams in Institutionen könnte aufgearbeitet werden. Dies bietet zunächst ein Feld zur rekonstruktiven Erforschung, welche Prozesse zwischen Praktikant*innen ablaufen und auch Potentiale hinsichtlich dessen, wie sich diese in didaktische Gestaltungen von Praktika implementieren lassen könnten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen darauf schließen, dass der didaktischen Gestaltung institutioneller und personengebundener Zusammenarbeit in studienintegrierten Praktika auch seitens der Forschung Beachtung geschenkt werden sollte, insbesondere für die Erreichung disziplinärer und professioneller Entwicklungsziele der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge. Darüber hinaus bietet die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Praktika auch für weitere Disziplinen die Möglichkeit Erkenntnisse zu Zielen und Gestaltung von Praktika in universitären Studiengängen oder alternativen Bildungskontexten zu liefern. Die Ergebnisse können somit ebenfalls in zweifacher Hinsicht zum Verständnis der Zusammenarbeit von Praktika der Erziehungswissenschaft und der didaktisch bewussten Gestaltung von universitären Praktika disziplinübergreifend beitragen.

Alle Akteur*innen sind gestaltend an der Zusammenarbeit in Praktika beteiligt und erst ihr Zusammenwirken realisiert die jeweiligen Bedingungen eines Praktikums, die wesentlich zum Lernen, zur Zufriedenheit und zu Ergebnissen von Praktika beitragen.

Literaturverzeichnis

Alke, Matthias (2015): Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.

Apostolow, Benjamin; Wippermann, Melanie; Schulze-Reichelt, Friederike (2017): Praktika aus Studierendensicht. In: Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister und Andreas Seidel (Hg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 101–126.

Aretz, Hans-Juergen (2019): After Humboldt? Hochschule und Service Learning. In: Doris Rosenkranz, Silvia Roderus und Niels Oberbeck (Hg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Weinheim: Beltz, S. 16–24.

Bargel, Tino (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann und Kamm, Caroline, Krohn, Maud (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–46.

Berg, Thomas (2014): Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 23 (2), S. 88–103. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16239/pdf/t2230.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2022.

Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried (2010): Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Christian Stegbauer und Roger Häußling (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 755–770.

Berkemeyer, Nils; Järvinen, Hanna; Otto, Johanna; Bos, Wilfried (2011): Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 225–246.

Bigos, Michael (2020): Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Wiesbaden: Springer Gabler.

Bittmann, Felix (2018): Über den Nutzen von Pflichtpraktika. Eine Replikation der Studie von Klein & Weiss (2011) mit Daten des Bayerischen Absolventenpanels. In: Beiträge zur Hochschulforschung 40 (3), S. 78–95.

Bittmann, Felix; Zorn, Viktoria Sophie (2021): Analyse des Nutzens von Praktika für österreichische Hochschulabsolventen unter Einbezug relevanter Mediationspfade. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 46 (1), S. 1–25. DOI: 10.1007/s11614-020-00435-8.

Böhm, Winfried (2005): Quo vadis - Pädagogik? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81 (4), S. 405–420.

Böhm, Winfried; Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe. Paderborn: UTB; Ferdinand Schöningh.

Buchwald, Christine (2021): Vorstellung eines Modells zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum, inkl. Nutzungsmöglichkeiten für Career Services. In: career service papers des Career Service Netzwerk Deutschland e.V. (18), S. 9–24.

Bundesagentur für Arbeit (2022^a): Ermöglichen Sie ein Betriebspraktikum in einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. Online verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbildungsbetriebe/betriebspraktikum-bildungsmassnahme>, zuletzt geprüft am 22.09.2022.

Bundesagentur für Arbeit (2022^b): Praktikum machen. Online verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/zwischenzeit/praktikum-machen>, zuletzt geprüft am 22.09.2022.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; Zentralverband des Deutschen Handwerks; Deutscher Industrie- und Handelskammertag; Bundesverband der Freien Berufe (2011): Praktika - Nutzen für Praktikanten und Unternehmen. Online verfügbar unter <https://www.ihk.de/bergische/aus-weiterbildung/azubi-finder/leitfaden-praktika-nutzen-fuer-praktikanten-und-unternehmen-3446428>, zuletzt geprüft am 24.05.2022.

Buschle, Christina; Fuchs, Sandra; Tippelt, Rudolf (2014): Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In: Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 165–199.

Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2009): Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 317–343.

Career Service der HHU (2020): Leitfaden Praktikum. Wie Sie das studentische Praktikum zur Win-Win-Situation gestalten können. Eine selbstentwickelte Arbeitshilfe des Projektes „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung“, 2018-2020, gefördert von der Stiftung Mercator, durchgeführt von den Career Services der Universitäten Hannover, Münster und Düsseldorf. Herausgegeben von der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.zqs.uni-hannover.de/de/sk/praxis/potentiale-praktika/>, zuletzt geprüft am 02.10.2022.

Career Service der WWU Münster (2020^a): Integration von Transfer in Beratungsgesprächen zum Praktikum. Ein Leitfaden des Projektes „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung“, 2018-2020, gefördert von der Stiftung Mercator, durchgeführt von den Career Services der Universitäten Hannover, Münster und Düsseldorf. Hg. v. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Münster. Online verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/veroeffentlichungen-und-vortraege.html>, zuletzt geprüft am 04.10.2022.

Career Service der WWU Münster (2020^b): Integration von Transfer in Lehrveranstaltungen. Ein Leitfaden des Projektes „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen - ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung“, 2018-2020, gefördert von der Stiftung Mercator, durchgeführt von den Career Services der Universitäten Hannover, Münster und Düsseldorf. Hg. v. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Münster. Online verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/veroeffentlichungen-und-vortraege.html>, zuletzt geprüft am 04.10.2022.

Cleppien, Georg (2011): Kapitel 4: Praktische Orientierung. In: Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Lutz Koch und Volker Ladenthin (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Studienausgabe. Paderborn: Schöningh, S. 77–92.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2009): Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 20 (39), Opladen, Farmington Hill: Budrich, S. 152–154.

Deutscher Gewerkschaftsbund; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände; Hochschulrektorenkonferenz (2016): Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen weiter verbessern! Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK. Online verfügbar unter <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beschaeftigungsfaeahigkeit-von-hochschulabsolventinnen-und-absolventen-weiter-verbessern/>, zuletzt geprüft am 09.04.2022.

DGB-Bundesvorstand Abteilung Jugend und Jugendpolitik (2019): Clever durchs Praktikum. Deine Rechte und Pflichten im Praktikum. In Zusammenarbeit mit goldbogen. politische Kommunikation. Online verfügbar unter <https://jugend.dgb.de/studium/beratung/material/++co++94411f92-9c61-11e2-9bd7-525400808b5c>, zuletzt geprüft am 09.04.2022.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2022^a): exponieren. In: Wolfgang Pfeifer (1993): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/etymwb/exponieren>, zuletzt geprüft am 05.05.2022.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2022^b): exponiert. In: Wolfgang Pfeifer (1993): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/etymwb/exponiert>, zuletzt geprüft am 05.05.2022.

Dollhausen, Karin; Mickler, Regine (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.3278/42/003ow>, zuletzt geprüft am 17.11.2022.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Transkription. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

Dudenredaktion (2022): „exponieren“ auf Duden online. Online: <https://www.duden.de/node/138593/revision/633451>. Abrufdatum: 05.05.2022

Egloff, Birte (2002): Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen: Leske und Budrich.

Egloff, Birte (2011): Praxisreflexion. In: Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke und Werner Thole (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 211–219.

Egloff, Birte; Männle, Iris (2012): Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In: Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 65–78.

Eichmann, Hubert; Fraundorfer, Karin; Nowak, Sarah; Saupe, Bernhard (2021): Praktikums-Landschaften von Schüler*innen, Studierenden und Graduierten zwischen Praxiserfahrung, Berufsvorbereitung und prekärer Beschäftigung. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien, der Gewerkschaft GPA sowie der Österreichischen Hochschul*innenschaft. Online verfügbar unter <https://www.forba.at/wp-content/uploads/2021/06/2021-04-Volltext-FORBA-Studie-Praktikums-Landschaften.pdf>, zuletzt geprüft am 26.09.2022.

Eimer, Andreas; Knauer, Jan; Kremer, Isabelle; Nowak, Tobias; Schröder, Andrea (2019): Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

European Commission (2022): European Education Area. Quality education and training for all. Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Online verfügbar unter <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>, zuletzt geprüft am 09.08.2022.

Fasching, Helga (2019): Einleitender Beitrag zum Thema. In: Helga Fasching (Hg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Unter Mitarbeit von Lena Ableidinger. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–27.

Fatke, Reinhard (2013): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz, S. 159–172.

Faulstich, Peter; Schmidt-Lauff, Sabine (2001): Praktika im Diplom-Studium – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 54–64.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Felden, Heide von (2010^a): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: Heide von Felden und Jürgen Schiener (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184–202.

Felden, Heide von (2010^b): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Heide von Felden und Jürgen Schiener (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–41.

Fischer, Thomas (2020): Nutzenvorstellungen zu Praktika von Studierenden – eine Frage des Berufsfeldbezuges? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 15 (4), S. 243–262. Online verfügbar unter <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/download/68/2>, zuletzt geprüft am 25.09.2022.

Flick, Uwe (2011^a): Das episodische Interview. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–280.

Flick, Uwe (2011^b): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Franz, Melanie; Feld, Timm C. (2015): Vernetzen. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 117–123.

Freis, Manuel (2021): Ethnographie im Praxissemester. Soziale Arbeit am Lernort "Praxis" studieren. Münster, New York: Waxmann.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz, S. 437–455.

Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Gieseke, Wiltrud (1996): Der Habitus von Erwachsenenbildern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 678–713.

Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 138–152.

Göhlich, Michael (2018): Geschichte der Organisationspädagogik. In: Michael Göhlich, Andreas Schröer und Susanne Maria Weber (Hg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17–28.

Graßhoff, Gunther; Schweppe, Cornelia (2009): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 307–318.

Gruber, Hans; Hirschmann, Markus; Rehl, Monika (2018): Bildungsbezogene Netzwerkforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1339–1356.

Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Hüfner, Kilian (2020): Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper und Renate Martini (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–50.

Günther, Karl Heinz (1983): Situationsbeschreibungen als Anlässe für pädagogische Reflexion. In: Dietlind Fischer (Hg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz: Faude, S. 214–235.

Hajinejad, Nassrin; Hasenknopf, Hauke; Fischer, Rebecca; Pieper, Lena (2021): Reflexionen über Coaching in der projektbasierten Lehre. In: Tobias Schmohl (Hg.): Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 229–242.

Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), S. 109–129.

Heckt, Dietlinde Hedwig (2001): Pädagogische Praktika zwischen alten Ansprüchen und neuen Wirklichkeiten. Allgemeinpädagogische und arbeitsmarktpolitische Aspekte. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 1. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 14–26.

Heidemann, Lutz; Kühne, Mike (2006): Die Berufspraktika Dresdner Studierender der Philosophischen Fakultät und der Fakultät Erziehungswissenschaften. Bericht. Dresden: Technische Universität Dresden. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:swb:14-1159362912227-75536>, zuletzt geprüft am 15.11.2022.

Isin, Engin (2021): Bedeutungen von Citizenship. Übersetzt von Kleinschmidt, Malte. In: POLIS Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung 25 (1), S. 7–10. Online verfügbar unter <https://dvpb.de/heftarchive/>, zuletzt geprüft am 09.10.2022.

Jenner, Annabel (2019): Zwischen Innen und Außen. In: Susanne Maria Weber, Inga Truschkat, Christian Schröder, Luisa Peters und Andreas Herz (Hg.): Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Bd. 26. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–124.

Jobcenter Neumünster (2022): Praktika. Online verfügbar unter <https://www.jobcenter-ge.de/Jobcenter/Neumuenster/DE/Arbeitgeber/Praktika/Praktika.html>, zuletzt geprüft am 22.09.2022.

Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Jütte, Wolfgang (2006): Der „doppelte Netzwerker“: Sich und andere vernetzen als Professionalisierungsaufgabe. In: forum erwachsenenbildung (4), S. 8–12.

Jütte, Wolfgang; Walber, Markus (2015): Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 65 (1), S. 67–75.

Kansteiner, Katja; Stamann, Christoph; Buhren, Claus G.; Theurl, Peter (2020): Einleitung in den Band. In: Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Claus G. Buhren und Peter Theurl (Hg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–14.

Keiner, Edwin; Kroschel, Manfred; Mohr, Heidi; Mohr, Regine (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (5), S. 803–825.

Kondratjuk, Maria (2020): Akteure der Hochschulweiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 553–567.

Konrad, Klaus; Traub, Silke (2019): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 7., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leibniz Universität Hannover (2020): E-Learning: Mein Praktikum. Selbstlerneinheit für Studierende zur Begleitung durch das Praktikum (vor, während, nach) sowie zum Transfer von Studieninhalten. Online verfügbar https://ilias.uni-hannover.de/goto.php?target=crs_39242&client_id=ilias geprüft am 16.11.2022.

Leibniz Universität Hannover; Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2020): Potentiale studentischer Praktika. Transfer von Fachinhalten in das Praktikum – Projektergebnisse und Material des Projektes Potentiale studentischer Praktika. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.zqs.uni-hannover.de/de/sk/praxis/potentiale-praktika/>, zuletzt geprüft am 11.01.2021.

Leonhard, Tobias; Lüthi, Katharina; Betschart, Benjamin; Bühler, Thomas (2019): Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: ZISU 8 (1), S. 95–111. DOI: 10.3224/zisu.v8i1.07.

Maier-Gutheil, Cornelia (2014): Entwicklung pädagogischer Professionalität als Lern- und Bildungstransitionen. In: Christiane Hof, Miriam Meuth und Andreas Walther (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 168–184.

Mair, Helmut (2001): Das Praktikum im Spannungsfeld von Disziplin und Profession. oder: das Praktikum zwischen theoretischen Auseinandersetzungen mit Problemen sowie Aufgaben der Sozialen Arbeit und der Konfrontation ihrer Praxis. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 27–36.

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

Männle, Iris (2018): Individuelle Professionalisierung durch Praktika. In: Timm C. Feld und Sabine Lauber-Pohle (Hg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter. Unter Mitarbeit von Wolfgang Seitter. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 197–215.

Marquardt, Editha (2021): Regionale Wissenssysteme. In: Zukunftsinitiative Rheinland-Pfalz (ZIRP) e.V. (Hg.): Hochschule und Stadt. Wissenallianzen in Rheinland-Pfalz. Online verfügbar unter <https://www.zirp.de/publikationen/dokumentationen/hochschule-und-stadt-wissenallianzen-in-rheinland-pfalz/>, zuletzt geprüft am 21.12.2021. S. 15–17.

Müller, Henning (1982): Organisationen der Weiterbildung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 65-81.

Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Nierobisch, Kira (2010): Studium, Übergang und Beruf: Unterschiedliche Gestaltungsformen von Pädagog/innen und Mediziner/innen. In: Heide von Felden und Jürgen Schiener (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 106–156.

Nittel, Dieter; Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 21 (1), S. 124–145.

Petendra, Brigitte; Schikorra, Katja; Schmiede, Rudi (2012): Praxisphasen in unterschiedlichen Fächerkulturen. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann und Kamm, Caroline, Krohn, Maud (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–112.

Pilypaitytė, Lina; Siller, Hans-Stefan (2018): Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In: Lina Pilypaitytė und Hans-Stefan Siller (Hg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.

Pohlenz, Philipp; Boettcher, Charlotte-Bettina (2012): Praktika als Bestandteil der Hochschulforschung – Praxisbezüge von Lehre und Studium im Licht der Hochschulforschung. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–136.

Prange, Klaus; Strobel-Eisele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Rat der Europäischen Union (2014): Empfehlung des Rates vom 10. März 2014 zu einem Qualitätsrahmen für Praktika. In: Amtsblatt der Europäischen Union C 88/01 (C 88/01). Online verfügbar unter [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014H0327(01)&from=EN), zuletzt geprüft am 09.04.2022.

Reinmann, Gabi (2019): Heuristiken für die Hochschullehre zur Förderung forschenden Lernens. In: Gabi Reinmann, Eileen Lübcke und Anna Heudorfer (Hg.): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–177.

Sarcletti, Andreas (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. Online verfügbar unter <https://www.ihf.bayern.de/publikationen/studien-zur-hochschulforschung/detail/die-bedeutung-von-praktika-und-studentischen-erwerbstaetigkeiten-fuer-den-berufseinstieg>, zuletzt geprüft am 28.09.2022.

Schade, Georg Friedrich (2011): Praktikumsrecht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schiener, Jürgen (2010): Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/innen: Theoretische und empirische Grundlagen. In: Heide von Felden und Jürgen Schiener (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 42–75.

Schleifenbaum, Daniela; Walther, Vanessa (2015): Kooperationen auf dem Prüfstand. Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schlüter, Anne (2018): Individuelle Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Michael Göhlich, Andreas Schröer und Susanne Maria Weber (Hg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 407–417.

Schmidt, Kai (2000): Praktika und Pluralität studentischer Lebensführung. In: Hans Günther Homfeldt und Jörgen Schulze-Krüdener (Hg.): Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleitungen. Trier: Verlag Michael Weyand, S. 179–191.

Schmohl, Tobias (Hg.) (2021): Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann und Kamm, Caroline, Krohn, Maud (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–100.

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Ulbricht, Juliane (2016): Fachgutachten. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz. Unter Mitarbeit von Lena Cording. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2022.

Schulze-Krüdener, Jörgen; Homfeldt, Hans Günther (2001): Einleitung. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. IX–XIV.

Sielert, Uwe; Mahnke, Elke (2001): Das Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Arbeitsfeld – aus der Perspektive der Sozialpädagogik. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 37–53.

Spieckermann, Holger (2018): Die Netzwerkmetapher in der Sozialen Arbeit. Transfer und Transformation von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis. Köln: Verlag Sozial Raum Management.

Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Unter Mitarbeit von Benedikt Sturzenhecker. 6., durchgesehene Auflage. München: UTB GmbH; Ernst Reinhardt Verlag.

Stamann, Christoph; Janssen, Markus; Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 17 (3). DOI: 10.17169/fqs-17.3.2581.

Stauder, Birgit (2017): Das Praktikum im Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik als Element der individuellen Professionalisierung? Ein exemplarischer Vergleich von Erfahrungen Studierender im sozialpädagogischen Praktikum. Dissertation. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Online verfügbar unter <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/id/eprint/6979>, zuletzt geprüft am 21.09.2022.

Thompson, Christiane (2009): Gebrochene Verständigungen: Systematische Reflexionen zu Bildungspotenzialen des Praktikums. In: Pädagogische Rundschau 63 (4), S. 411–423.

Tippelt, Rudolf (2011): Kapitel 2: Empirische Orientierung (illustriert an Beispielen der empirischen Bildungsforschung). In: Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Lutz Koch und Volker Ladenthin (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Studienausgabe. Paderborn: Schöningh, S. 39–58.

Ulbricht, Juliane; Schubarth, Wilfried (2017): Praktika aufwerten – aber wie? In: Wilfried Schubarth, Sylvi Mauermeister und Andreas Seidel (Hg.): Studium nach Bologna. Befunde und Positionen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 87–100. Online verfügbar unter <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/39967>, zuletzt geprüft am 21.09.2022.

Universität Koblenz-Landau (2021): Modulhandbuch des B.A.-Studiengangs „Pädagogik“ am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Version vom 20.07.2016 (gültig für die Jahrgänge mit Studienstart ab WS 16/17). mit redaktionellen Korrekturen vom: 25.10.2016 / 02.11.2016 / 20.04.2017/ 20.02.2018 / 09.07.2019. Überarbeitete Übergangsversion vom 28.06.2021 (vorbehaltlich der weiteren Anpassung der Prüfungsordnung). Online verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/BAMA/modulhandbuch-ba-paedagogik-ab-studienjahrgang-ws-16-17/view>, zuletzt geprüft am 09.08.2022.

Universität Koblenz-Landau (2022^a): Modulhandbuch des M.A.-Studiengangs „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen“ am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Version vom 19.07.2016 (gültig für die Jahrgänge mit Studienstart ab WS 16/17). redaktionell korrigierte Version vom 20.04.2017/20.02.2018/10.06.2020. überarbeitete Übergangsversion vom 17.03.2022 (vorbehaltlich der weiteren Anpassung der Prüfungsordnung). Online verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/BAMA/modulhandbuch-m-a-erziehungswissenschaft-ab-studienjahrgang-ws-2016-17/view>, zuletzt geprüft am 09.08.2022.

Universität Koblenz-Landau (2022^b): Neustrukturierung der Universität. Online verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/uni/neustrukturierung>, zuletzt aktualisiert am 20.11.2022.

Universität Koblenz-Landau (2022^c): Koordinierungsstelle Universität-Praxis. Informationen für Studierende des B.A. Pädagogik und des M.A. Erziehungswissenschaft. Praktikumsvertrag. Online verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/praktikumsbuero>, zuletzt geprüft am 13.08.2022.

Universität Koblenz-Landau (2022^d): Koordinierungsstelle Universität-Praxis. Informationen für Studierende des B.A. Pädagogik und des M.A. Erziehungswissenschaft. Projektpraktikumsvertrag. Online verfügbar unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/praktikumsbuero>, zuletzt geprüft am 13.08.2022.

Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (4), S. 452–473.

Völter, Bettina (2018): Biographie und Professionen. In: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidter (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 473–484.

Weil, Markus; Eugster, Balthasar (2012): Studium und Praktikum – die Relevanz des informellen und selbstgesteuerten Lernens für die Universität. In: Tobina Brinker und Peter Tresp (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 177–188.

Weil, Markus; Tresp, Peter (2009): Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil E. Veranstaltungsformen. Praktikum. Loseblatt-Sammlung. Stuttgart: Raabe, E 5.3.

Weyland, Ulrike (2019): Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: Maria Degeling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus und Judith Schellenbach-Zell (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25–64.

Wieser, Vera (2020): Das Praktikum im Pädagogikstudium. Veränderungen von Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsrelevanten Dimensionen des Selbstkonzeptes. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München, München. Online verfügbar unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/26973/>, zuletzt geprüft am 25.09.2022.

Wildt, Johannes (2012): Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel, Corinna Gottmann und Kamm, Caroline, Krohn, Maud (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–278.

Winkler, Anja; Grüning, Miriam; Hascher, Tina; Rahm, Sibylle (2018): Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Teacher Education under Review 11 (2), S. 240–257.

Zentrale Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre der Leibniz Universität Hannover (2020): Modell zur Förderung der Transferkompetenz. Unter Mitarbeit von Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Leibniz Universität Hannover und Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter <https://www.zqs.uni-hannover.de/de/sk/praxis/potentiale-praktika/>, zuletzt aktualisiert am 08.04.2022, zuletzt geprüft am 5.10.2022.

Zordo, Lea de; Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina (2019): Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (3), S. 58–65.

Zorn, Sarah Katharina (2019): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns (Jütte 2002, S. 322).....	83
Abbildung 2: Akteur*innen rund um Praktika (eigene Darstellung).....	148
Abbildung 3: Interaktionelle Manifestation von Ressourcen und Macht in Praktika (eigene Darstellung).....	169
Abbildung 4: Interaktionssituationen rund um Praktika prägende Dilemmata (eigene Darstellung).....	175
Abbildung 5: Anforderungen an Akteur*innen in Praktika (eigene Darstellung).....	214
Abbildung 6: Argumentationsmuster für die institutionelle Ermöglichung von Praktika (eigene Darstellung).....	225
Abbildung 7: Verfügbare Ressourcen für Praktika nach institutioneller Verankerung (eigene Darstellung).....	242
Abbildung 8: Visualisierungsunterstützung während der Interviews (eigene Abbildung).....	314
Abbildung 9: Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)	384
Abbildung 10: Personelle Aspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)	386
Abbildung 11: Aufgaben- Aspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)	389
Abbildung 12: Institutionelle Aspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)	392
Abbildung 13: Umweltaspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)	395

Anhang

Anhang A Interviewleitfaden für Interviews mit Studierenden

Gesprächseinstieg

Interviewte*r wird gebeten ihr*sein Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erläutern

Erzählaufforderung/Stimulus
<p><i>Welche Erfahrungen mit Praktika haben Sie denn in Ihrem Studium bereits gemacht? Können Sie mir davon erzählen? Ich freue mich, wenn Sie mir das aus Ihrer Perspektive erzählen. Gibt es da vielleicht Situationen, die Ihnen besonders wichtig erscheinen? Können Sie mir davon erzählen?</i></p>

Beginn der Thematisierung des Gegenstandes anhand des ersten Praktikums im Studium

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Wie sind Sie das erste Mal im Studium mit einem Praktikum in Berührung gekommen? Wie wurde das Thema? Was ist Ihnen da besonders im Gedächtnis? Können Sie mir da von einer Situationen berichten, die Ihnen im Gedächtnis geblieben sind?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<p>Erfahrungen mit Praktika Eigene Relevanzen Bedeutsame Situationen</p>	<p>Was geht Ihnen dazu noch durch den Kopf? Woran erinnern Sie sich noch aus dieser Zeit? Fällt Ihnen dazu noch etwas ein?</p>	<p>Erinnern Sie sich bitte einmal an die Anfänge von ... zurück: Können Sie mir dazu eine Situation erzählen? Wie haben Sie die erste Zeit im Praktikum erlebt? Gibt es eine Situation, die Sie mir dazu erzählen können? Wie kam es eigentlich, dass Sie genau dieses Praktikum gemacht haben? Wie ist das entstanden? Können Sie mir davon erzählen? Gerne anhand einer Situation.</p>

Fragen und Erzählanstöße zum Alltag als Praktikant*innen als Erfahrung mit dem Untersuchungsgegenstand

Fragen und Erzählanstöße zum Praktikum – Aufgaben-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Was haben Sie in Ihrem Praktikum gemacht?</i> <i>Was waren denn Ihre Aufgaben? Was haben Sie da so gemacht?</i> <i>Können Sie mir von Situationen aus Ihrem Praktikum erzählen?</i> <i>Können Sie mir dazu Beispiele erzählen, damit ich mir das vorstellen kann?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<p>Arbeitsinhaltliche Aufgaben Tätigkeitsvielfalt Handlungsbedarf Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt Zielgruppenorientierung</p>	<p>Wie sah das in Ihrem Alltag im Praktikum aus? Können Sie mir davon erzählen? Wie waren denn Ihre Aufgaben zum Beginn Ihres Praktikums? Können Sie mir da von konkreten Situationen erzählen? Wie war das dann zum Ende Ihres Praktikums?</p>	<p>Wie wurden Sie als Praktikantin in den Arbeitsalltag eingebunden? Wie hat das geklappt? Können Sie mir davon erzählen? Können Sie mir von typischen Situationen im Praktikum erzählen oder auch gerne von besonderen Situationen? Wie kann ich mir das vorstellen? Können Sie mir von den Situationen erzählen?</p>

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Wenn Sie mal überlegen, was war das Besondere an dieser Praktikumsstelle?</i></p> <p><i>Wie hat denn Ihre Praktikums-einrichtung Ihr Praktikum beeinflusst? Können Sie mir davon erzählen? Gibt es vielleicht Situationen, die Ihnen dazu einfallen?</i></p> <p><i>Welche Bezüge erkennen Sie für sich zwischen Uni und Praktikumsstelle?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<p>Selbstverständnis, Ziele und Tradition</p> <p>Größe</p> <p>Institutionalisierungsgrad</p> <p>Organisatorische Ausdifferenzierung</p> <p>Arbeitsbedingungen</p> <p>Handlungsspielräume</p> <p>Entscheidungsbefugnisse</p> <p>Verfügbare Ressourcen</p>	<p>Wie ist Ihr Praktikum verlaufen? Welche Situationen sind für das Praktikum typisch?</p> <p>Wie sah denn ihr Alltag aus, als Sie ins Praktikum gestartet sind? Können Sie mir eine Situation erzählen, die mir das deutlich macht?</p> <p>Welchen Einblick in Arbeitsabläufe oder kritische Fragen haben Sie mitbekommen als Praktikant*in, was vielleicht auch nicht?</p> <p>Wie haben Sie sich während des Praktikums in der Praktikums-einrichtung zurecht gefunden? Wie hat das so funktioniert? Wo hat es vielleicht auch gehapert?</p>	<p>Welche Bedeutung hatte das Praktikum in der Praktikums-einrichtung?</p> <p>Welche Bedeutung hat es für Sie?</p> <p>Wie werden eigentlich die Praktikant*innen in die Arbeitsabläufe eingebunden?</p> <p>Ist Ihnen da mal eine Situation aufgefallen, von der Sie mir erzählen können?</p> <p>Welche Möglichkeiten haben denn Praktikant*innen? Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Praktikant*innen Möglichkeiten genutzt oder nicht genutzt haben?</p> <p>Wie konnten Sie denn das Praktikum selbst mitgestalten?</p>

Fragen und Erzählanstöße zum Praktikum – Umwelt-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Auch die Umwelt spielt ja eine Rolle für Praktika. Konkurrenzen, Finanzierungen, lokale Angebote oder Rahmenbedingungen. Das nimmt ja auch Einfluss auf Sie als Praktikant*innen. Haben Sie da etwas im Kopf? Was Ihr Praktikum beeinflusst hat? Egal ob positiv oder negativ.</i></p> <p><i>Spielt die Uni oder einzelne Lehrende hier eine Rolle?</i></p> <p><i>Gibt es da so Situationen oder Dinge, die Ihnen aufgefallen sind? Können Sie mir bitte davon erzählen?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Lokale Konkurrenzstrukturen Finanzierungsregelungen Weiterbildungsbedarfe Politische Rahmenbedingungen Kooperationsmöglichkeiten Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteure Lokale politische Kultur	Was hat für Sie das Praktikum noch beeinflusst? Welche weiteren Faktoren wirken auf den Verlauf des Praktikums?	Wie wurden Sie als Praktikant*in beteiligt an Dingen, die Kooperationen mit anderen betreffen? Wen oder welche anderen Einrichtungen haben Sie im Praktikum kennen gelernt? Mit wem haben Sie als Praktikant*in noch zusammen gearbeitet?

Fragen und Erzählanstöße zum Praktikum – Personen-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Was war für Sie persönlich in Ihren Praktika wichtig?</i></p> <p><i>Gibt es Situationen an die Sie sich besonders zurückerinnern?</i></p> <p><i>Vielleicht etwas, wo Sie sich sehr wohlgefühlt haben (oder unwohl)?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Selbstansprüche Leitvorstellungen Kompetenzen Leitende Interessen Soziales Kapital Identifikation Erfahrungshorizont	Können Sie mir von Situationen erzählen, die zeigen wie Ihre Ansprüche oder Vorstellungen an das Praktikum sind? Wie haben Sie sich denn in der Rolle als Praktikant*in gefühlt? Gab es da besondere Situationen? Wie konnten Sie Einfluss auf das Praktikum nehmen?	Was erwarten Sie von einem Praktikum? Welche Eigenschaften finden Sie da besonders wichtig? Wie war/ist die Zusammenarbeit im Praktikum? Gab es da etwas, das Ihnen besonders wichtig war?

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Welche Situationen waren für Sie besonders wichtig für die Zusammenarbeit im Praktikum? Warum? Können Sie mir von Situationen erzählen, die mir helfen das zu verstehen? Können Sie mir davon erzählen, wie Sie als Praktikant*innen im Praktikum begleitet wurden? Wie haben Sie sich in der Rolle als Praktikant*in gefühlt? Wie sah das aus, wenn Sie im Praktikum mit anderen zusammengearbeitet haben? Wie sieht das aus?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Vertrauen, Resonanz Kultur des Umgangs Nähe, Distanz Macht, Interessen Ressourcen Dilemmasituationen Akteur*innenkonstellationen	Wie sieht so ein Gespräch aus? Können Sie mir von einem Gespräch erzählen? Wie kann ich mir ein Gespräch zwischen Ihnen und den Kolleg*innen vorstellen?	Gibt es typische Gesprächsthemen oder Anlässe für Gespräche mit den Kolleg*innen im Praktikum? Welche sind das? Warum? Was besprechen Sie mit dem*der Praxisanleiter*in? Warum sind das Themen, die besprochen werden müssen? Können Sie mir von Gesprächen mit anderen erzählen? Gab es weitere Praktikant*innen?

Ggfs. noch Fragen zu subjektiven Definitionen bzw. zu Begriffen (Konkrete Nachfragen eher am Ende des Interviews)

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was verstehen Sie eigentlich unter Zusammenarbeit?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Zusammenarbeit Kooperation Praktikum	Woran denken Sie noch, wenn Sie an Praktikum denken? Was geht Ihnen dazu noch durch den Kopf?	Zusammenarbeit mit der Praxis? Mit der Uni? Welche Bezüge erkennen Sie zur Uni oder zu Hochschulen?

Ggfs. Phantasien hinsichtlich erwarteter oder befürchteter Veränderungen

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was wünschen Sie sich bezogen auf Praktika oder was befürchten Sie? Wir stecken ja noch mitten in der besonderen Lage durch Corona. Was glauben Sie: Haben sich Praktika da verändert? Wenn wir Corona hinter uns haben, glauben Sie, gibt es eine neue Normalität?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
	Wie stellen Sie sich das weiter vor?	

Heranführung an den Abschluss des Gesprächs & Offene Ausstiegsfrage

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Jetzt haben wir über vieles gesprochen. / Sie haben mir ganz viel zu Praktika von Pädagog*innen erzählt. Danke dafür! Möchten Sie noch irgendwas erzählen, was Ihnen wichtig ist, das aber hier in unserem Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
-	-	Wie haben Sie denn so das Interview empfunden, wie war das so für Sie? „Was hat sie denn dazu bewogen, an diesem Interview teilzunehmen?“

Verabschiedung und Danksagung im Interview

Anhang B Interviewleitfaden für Interviews mit Vertreter*innen einer Praxisstelle

Gesprächseinstieg

Interviewte*r wird gebeten sein Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erläutern

Erzählaufforderung/Stimulus
<i>Erzählen Sie mir doch bitte mal, was Sie so tagtäglich machen in Ihrer Arbeit und wie Praktikant*innen da vorkommen. Gerne anhand einer Situation.</i>

Beginn der Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand (hier: Erste Anleitung bzw. Begegnung mit Praktikant*innen im Berufskontext)

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Wie sind Sie hier das erste Mal mit Praktikant*innen während Ihres Berufslebens in Berührung gekommen? Können Sie mir da von Situationen berichten, die Ihnen im Gedächtnis geblieben sind?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Erfahrungen mit Praktika Eigene Relevanzen Bedeutsame Situationen	Was geht Ihnen dazu noch durch den Kopf? Woran erinnern Sie sich noch aus dieser Zeit? Fällt Ihnen dazu noch etwas ein??	Erinnern Sie sich bitte einmal an die Anfänge von ... zurück: Können Sie mir dazu eine Situation erzählen? Wie haben Sie die erste Zeit ... erlebt? Gibt es eine Situation, die Sie mir dazu erzählen können? Wie kam es eigentlich, dass Sie Praktikant*innen begleiten? Wie ist das entstanden? Können Sie mir davon erzählen? Gerne anhand einer Situation.

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag mit Praktikant*innen (Einstieg in die Erfahrung mit dem Untersuchungsgegenstand)

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag – Aufgaben-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was machen Praktikant*innen hier bei Ihnen? Können Sie mir dazu Beispiele erzählen, damit ich mir das vorstellen kann?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Arbeitsinhaltliche Aufgaben Tätigkeitsvielfalt Handlungsbedarf Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt Zielgruppenorientierung	Welche Aufgaben haben Praktikant*innen? Wie sieht das dann in Ihrem Alltag aus? Können Sie mir davon erzählen? Wie sehen denn die ersten Kontakte mit den Praktikant*innen aus? Können Sie mir da von konkreten Situationen erzählen?	Wie binden Sie Praktikant*innen in Aufgaben ein?

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag – Institutionen-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Wie sehen die Praktika hier im Unternehmen aus? Können Sie mir da von typischen Situationen erzählen?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Selbstverständnis, Ziele und Tradition Größe Institutionalisierungsgrad Organisatorische Ausdifferenzierung Arbeitsbedingungen Handlungsspielräume Entscheidungsbefugnisse Verfügbare Ressourcen	Wie verläuft ein Praktikum hier bei Ihnen? Welche Situationen sind dafür typisch? Wie sieht denn ihr Alltag aus, wenn Praktikant*innen ins Praktikum starten? Können Sie mir eine Situation erzählen, die mir das deutlich macht? Was von Ihren Arbeitsabläufen oder auch kritischen Fragen bekommen Praktikant*innen mit, was vielleicht auch nicht? Wie finden sich während dem Praktikum die Praktikant*innen bei Ihnen zurecht? Wie funktioniert das so?	Welche Bedeutung hat Praktikum hier im Hause? Welche Bedeutung hat es für Sie? Wie werden eigentlich die Praktikant*innen in Ihre Arbeitsabläufe eingebunden? Ist Ihnen da mal eine Situation aufgefallen, von der Sie mir erzählen können? Welche Möglichkeiten haben denn Praktikant*innen bei Ihnen? Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Praktikant*innen Möglichkeiten genutzt oder nicht genutzt haben?

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag – Umwelt-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Wie beeinflussen denn Rahmenbedingungen, Regelungen oder andere Akteure Praktika bei Ihnen? Gibt es da so Situationen oder Dinge, die Ihnen aufgefallen sind? Können Sie mir bitte davon erzählen?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Lokale Konkurrenzstrukturen Finanzierungsregelungen Weiterbildungsbedarfe Politische Rahmenbedingungen Kooperationsmöglichkeiten Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteure Lokale politische Kultur	Welche weiteren Faktoren wirken auf den Verlauf des Praktikums? Wie zeigt sich der persönliche Kontext von Ihnen oder den Praktikant*innen im Praktikumsverlauf? Wie sind Praktikant*innen beteiligt an Dingen, die Kooperationen mit anderen betreffen? Mit wem arbeiten die Praktikant*innen noch zusammen? Wen oder welche anderen Einrichtungen lernen die Praktikant*innen im Praktikum kennen?	Wovon wird das Praktikum beeinflusst? Können Sie mir von Situationen erzählen, in denen Praktikant*innen in Ihrer Einrichtung mit anderen Einrichtungen in Kontakt gekommen sind? Oder von Situationen, in denen Sie mit Praktikant*innen über die Möglichkeiten und Einschränkungen Ihrer Arbeit gesprochen haben?

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag – Personen-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Wie ist es denn für Sie, wenn Sie Praktika begleiten? Können Sie mir von Situationen erzählen, die Ihnen hierzu wichtig erscheinen?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Selbstansprüche Leitvorstellungen Kompetenzen Leitende Interessen Soziales Kapital Identifikation Erfahrungshorizont	Wie nehmen Sie Einfluss auf das Praktikum? Wie steuern Sie? Wie war/ist die Zusammenarbeit mit den Praktikant*innen? Können Sie mir davon erzählen? Wie begleiten Sie denn die Praktikant*innen? Was ist Ihnen dabei wichtig? Können Sie mir von Situationen erzählen, die zeigen wie Sie Ihre Ansprüche oder Vorstellungen an die Praktikant*innen weitergeben?	Welche Situationen sind für Sie besonders wichtig für die Zusammenarbeit mit Praktikant*innen? Warum? Was erwarten Sie von Praktikant*innen? Welche Eigenschaften schreiben Sie ihnen zu? Wie sind Sie mit der Aufgabe in Berührung gekommen Praktika zu begleiten?

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag – Interaktions-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus

<i>Wie arbeiten Sie während des Praktikums mit den Praktikant*innen zusammen? Können Sie mir davon erzählen, wie Sie Praktikant*innen begleiten? Wie sieht das aus?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Vertrauen, Resonanz Kultur des Umgangs Nähe, Distanz Macht, Interessen Ressourcen Dilemmasituationen Akteur*innenkonstellationen	Wie sieht so ein Gespräch aus? Können Sie mir von einem Gespräch erzählen? Wie kann ich mir ein Gespräch zwischen Ihnen und dem Praktikant* der Praktikantin vorstellen? Gibt es typische Gesprächsthemen oder Anlässe für Gespräche mit Praktikant*innen?	Welche Gespräche sind das? Warum kommen die Gespräche zustande? Was besprechen Sie mit dem Praktikanten? Warum sind das Themen, die besprochen werden müssen?

Ggfs. noch Fragen zu subjektiven Definitionen bzw. zu Begriffen (Konkrete Nachfragen eher am Ende des Interviews)

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was verstehen Sie eigentlich unter Zusammenarbeit? Was ist Ihre eigene Definition/Verständnis?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Zusammenarbeit Kooperation Praktikum	Woran denken Sie noch, wenn Sie an Praktikant*innen denken? Was geht Ihnen dazu noch durch den Kopf?	Zusammenarbeit mit Praktikant*innen? Mit der Uni? Welche Bezüge erkennen Sie zur Uni oder zu Hochschulen?

Ggfs. Phantasien hinsichtlich erwarteter oder befürchteter Veränderungen

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was würden Sie sich wünschen bezogen auf Praktika bei Ihnen oder was befürchten Sie?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
	Wie stellen Sie sich das weiter vor?	

Heranführung an den Abschluss des Gesprächs & Offene Ausstiegsfrage

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Jetzt haben wir über vieles gesprochen. / Sie haben mir ganz viel zu Praktika von Pädagog*innen erzählt. Danke dafür!</i>		
<i>Möchten Sie noch irgendwas erzählen, was Ihnen wichtig ist, das aber hier in unserem Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
-	-	Nachfrage bzgl. des Interviews: Wie haben Sie denn so das Interview empfunden, wie war das so für Sie?

Verabschiedung und Danksagung im Interview

Anhang C Interviewleitfaden für Interviews mit Lehrenden der Universität

Gesprächseinstieg

Interviewte*r wird gebeten sein Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erläutern

Erzählaufforderung/Stimulus
<p><i>Wie tauchen denn die Praktika der pädagogischen Studiengänge in Ihrem beruflichen Alltag auf? Können Sie mir davon erzählen? Wie sieht das aus? Ich freue mich, wenn Sie mir das aus Ihrer Perspektive erzählen.</i></p> <p><i>Gibt es da vielleicht Situationen, die Ihnen besonders wichtig sind? Was ist daran wichtig?</i></p>

Beginn der Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand (hier: Praktikumsbegleitung)

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Wie kam es dazu, dass Sie Praktika begleiten?</i></p> <p><i>Wie lief es als Sie begonnen haben Projekte bzw. Praktika zu begleiten? Wie hat das geklappt?</i></p> <p><i>Gab es da besondere Situationen oder Gespräche? Gab es da Probleme, von denen Sie mir erzählen können?</i></p> <p><i>Können Sie mir da von einer Situationen berichten, die Ihnen im Gedächtnis geblieben sind?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<p>Erfahrungen mit Praktika</p> <p>Eigene Relevanzen</p> <p>Bedeutsame Situationen</p>	<p>Was geht Ihnen dazu noch durch den Kopf?</p> <p>Woran erinnern Sie sich noch aus dieser Zeit?</p> <p>Fällt Ihnen dazu noch etwas ein?</p>	<p>Wie haben Sie die erste Zeit bei der Begleitung von Praktika und Projekten erlebt? Können Sie mir dazu von einer Situation erzählen?</p> <p>Wie kam es dazu, dass Sie Projekte/Praktika begleiten? Können Sie mir davon erzählen?</p> <p>Fällt Ihnen da noch eine Situation ein aus dieser Zeit?</p>

Fragen und Erzählanstöße zum beruflichen Alltag mit Praktikant*innen (Einstieg in die Erfahrung mit dem Untersuchungsgegenstand)

Fragen und Erzählanstöße zum Praktikum – Aufgaben-bezogene Dimension

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Wie sieht die Begleitung von Praktikant*innen oder Projektpraktika in Ihrem Arbeitsalltag aus? Was sind da Ihre Aufgaben? Woran merken Sie denn da, was da zu tun ist? Wie kommen Gespräche dazu zustande? Was tun die Studierenden in Projekten oder Praktika? Welche Aufgaben haben Praktikant*innen? Wie kommen diese Aufgaben zustande? Welche Rolle spielen dabei die Praktikumsstellen (bzw. Projektstellen)? Wie sieht das denn aus, wenn die Studierenden (oder auch Sie) im Praktikum/Projekten auf pädagogische Klient*innen treffen? Was wissen Sie darüber? Fällt Ihnen ein Gespräch ein, in dem das Thema war? Können Sie mir davon etwas erzählen?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<p>Arbeitsinhaltliche Aufgaben Tätigkeitsvielfalt Handlungsbedarf Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt Zielgruppenorientierung</p>	<p>Können Sie mir da von Situationen erzählen? Können Sie mir dazu Beispiele erzählen, damit ich mir das vorstellen kann? Wie gehen Sie damit um?</p>	<p>Wie kommen Studierende in Praktika oder Projekten mit pädagogischen Klient*innen bzw. Zielgruppen in Kontakt? Was bekommen Sie davon mit? Wie gehen Sie damit um?</p>

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Was kommt Ihnen in den Kopf, wenn ich Sie nach guten oder schlechten Praktikumsstellen/Projektstellen frage? Können Sie mir von Erlebnissen berichten, die Sie hatten mit verschiedenen Stellen in der Vergangenheit?</i></p> <p><i>Wenn Sie sich zurück erinnern, was glauben Sie, wie entscheiden die Praktikums-/Projektstellen, ob dort Projekt-/Praktikumsplätze für die Studierenden angeboten werden?</i></p> <p><i>Wie finden sich Praktikant*innen in Praktikum oder Projekt zurecht? Wie funktioniert das? Wo hapert es vielleicht auch?</i></p> <p><i>Welche Strukturen der Uni sind für Praktika und Projekte wichtig aus Ihrer Sicht?</i></p> <p><i>Wie können Sie Praktika oder Projekte mitgestalten? Was hilft Ihnen dabei? Wie hängt das mit Ihrer Rolle als Uni-Mitarbeiterin zusammen?</i></p> <p><i>Welche Bezüge erkennen Sie für sich zwischen Uni und Praktikumsstelle?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Selbstverständnis, Ziele und Tradition Größe Institutionalierungsgrad Organisatorische Ausdifferenzierung Arbeitsbedingungen Handlungsspielräume Entscheidungsbefugnisse Verfügbare Ressourcen	Welche Situationen sind für das Praktikum typisch? Welchen Einblick in Arbeitsabläufe oder kritische Fragen in Praktika oder Projekten haben Sie mitbekommen, was vielleicht auch nicht? Projekte und Praktika finden ja ganz unterschiedlich statt. Wie unterscheiden sich denn Praktika je nach Praktikumsstelle? Macht es einen Unterschied, welcher Praxispartner beteiligt ist? Bzw. wo das Praktikum stattfindet?	Wie sind Praktika und Projekte in den Studienalltag der Studierenden eingebunden? Gibt es da manchmal Probleme? Was fällt Ihnen hier auf? Welche Spielräume bietet die Uni bezogen auf Praktika/Projekte?

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Gibt es noch andere Kontakte mit denen Sie über Praktika oder Projekte sprechen?</i></p> <p><i>Mit wem arbeiten Sie für Projekte oder Praktika noch zusammen?</i></p> <p><i>Wie kommen Projekte zustande?</i></p> <p><i>Welche Punkte sind für das Zustandekommen von Praktika oder Projekten wichtig?</i></p> <p><i>Welche Einflüsse wirken außerdem noch auf Praktika oder deren Verlauf? Gibt es da wichtige Rahmenbedingungen, Regelungen oder Strukturen, die für die Praktika wichtig sind?</i></p> <p><i>Welche Situationen oder Gespräche kommen Ihnen in den Kopf, wo Strukturen, Finanzierung oder lokale Besonderheiten eine Rolle für Projekte oder Praktika gespielt haben?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Lokale Konkurrenzstrukturen Finanzierungsregelungen Weiterbildungsbedarfe Politische Rahmenbedingungen Kooperationsmöglichkeiten Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteure Lokale politische Kultur	Wie sind Praktikant*innen beteiligt an Dingen, die Kooperationen mit anderen betreffen? Wen oder welche anderen Einrichtungen lernen die Praktikant*innen im Praktikum kennen?	Wovon wird das Praktikum beeinflusst? Können Sie mir von Situationen erzählen, in denen Praktikant*innen mit anderen Einrichtungen in Kontakt gekommen sind?

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Was finden Sie interessant daran Praktika oder Projekte zu begleiten?</i></p> <p><i>Gibt es etwas, was Ihnen da besonders wichtig ist? Was ist nicht so wichtig? Gibt es da besondere Situationen an die Sie sich besonders zurückerinnern? Wie verstehen Sie Ihre Rolle rund um Praktika?</i></p> <p><i>Was ist Ihnen persönlich in Projekten oder Praktika wichtig? Erinnern sie sich da an eine spezielle Situation? Wie nehmen Sie Einfluss auf Praktika/Projekte?</i></p> <p><i>Welche Erfahrungen machen die Studierenden in Praktika oder Projekten? Wovon berichten die Studierenden? Woran sind denn Studierende in Praktika bzw. Projekten besonders interessiert?</i></p> <p><i>Wie erleben Sie Studierende in Praktika/Projekten?</i></p> <p><i>Hören Sie auch von anderen Seiten von Studierenden in Praktika oder Projekten? Wenn Sie mit Externen zusammenarbeiten: Wie treten die Praxisstellen auf?</i></p> <p><i>Mit welchen Personen arbeiten Sie da zusammen? Woran sind die interessiert? Welche Vorstellungen zu Projekten oder Praktika haben die? Gab es da schon einmal eine besondere Situation, von der Sie mir erzählen können?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
<p>Selbstansprüche</p> <p>Leitvorstellungen</p> <p>Kompetenzen</p> <p>Leitende Interessen</p> <p>Soziales Kapital</p> <p>Identifikation</p> <p>Erfahrungshorizont</p>	<p>Wie nehmen Sie Einfluss auf das Praktikum? Wie steuern Sie?</p> <p>Wie war/ist die Zusammenarbeit im Praktikum? Gab es da etwas, dass Ihnen besonders wichtig war?</p> <p>Wie haben Sie sich denn in der Rolle als Praktikant*in gefühlt? Gab es da besondere Situationen?</p> <p>Können Sie mir von Situationen erzählen, die zeigen wie Ihre Ansprüche oder Vorstellungen an das Praktikum sind?</p>	<p>Was erwarten Sie von einem Praktikum? Welche Eigenschaften finden Sie da besonders wichtig?</p>

Erzählaufforderung/Stimulus		
<p><i>Gibt es typische Gesprächsthemen oder -anlässe für Gespräche rund um das Praktikum/Projekt in Ihrem Berufsalltag? Wie kann ich mir solche Gespräche vorstellen? Können Sie mir davon erzählen?</i></p> <p><i>Welche Gespräche sind für Sie besonders wichtig für die Zusammenarbeit im Praktikum oder Projekt? Warum? Können Sie mir von Situationen erzählen, die mir helfen das zu verstehen?</i></p> <p><i>Können Sie mir davon erzählen, wie Sie Praktikant*innen im Praktikum/Projekt begleiten?</i></p> <p><i>Welche Rolle spielen Gespräche mit Ihren Kolleg*innen?</i></p> <p><i>Wie kommt es zu Gesprächen über Praktika bzw. Projekte?</i></p> <p><i>Können Sie mir mal von einem Gespräch erzählen? Vielleicht fällt Ihnen da eine ein, die mir hilft, das zu verstehen?</i></p> <p><i>Welche Gespräche führen Sie mit Externen? Wie entstehen diese Gespräche? Wie läuft so ein Gespräch ab?</i></p>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Vertrauen, Resonanz Kultur des Umgangs Nähe, Distanz Macht, Interessen Ressourcen Dilemmasituationen Akteur*innenkonstellationen		Wie sieht so ein Gespräch aus? Können Sie mir von einem Gespräch erzählen? Gibt es typische Gesprächsthemen oder Anlässe für Gespräche mit den Kolleg*innen im Praktikum? Welche sind das? Warum? Wie kann ich mir ein Gespräch zwischen Ihnen und den Kolleg*innen vorstellen? Was besprechen Sie mit dem Praxisanleiter*innen? Warum sind das Themen, die besprochen werden müssen? Gab es weitere Praktikant*innen?

Ggfs. Phantasien hinsichtlich erwarteter oder befürchteter Veränderungen

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was wünschen Sie sich wünschen bezogen auf Praktika oder was befürchten Sie?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
	Wir stecken ja noch mitten in der besonderen Lage durch Corona. Was glauben Sie: Haben sich Praktika da verändert? Wenn wir Corona hinter uns haben, glauben Sie, gibt es eine neue Normalität?	Wie stellen Sie sich das weiter vor?

Ggfs. noch Fragen zu subjektiven Definitionen bzw. zu Begriffen (Konkrete Nachfragen eher am Ende des Interviews)

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Was verstehen Sie eigentlich unter Zusammenarbeit?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
Zusammenarbeit Kooperation Praktikum	Woran denken Sie noch, wenn Sie an Praktikum denken? Was geht Ihnen dazu noch durch den Kopf?	Zusammenarbeit mit der Praxis? Mit Kolleg*innen aus der Uni? Mit Studierenden? Welche Bezüge erkennen Sie zur Uni oder zu Hochschulen?

Heranführung an den Abschluss des Gesprächs & Offene Ausstiegsfrage

Erzählaufforderung/Stimulus		
<i>Jetzt haben wir über vieles gesprochen. / Sie haben mir ganz viel zu Ihrer Arbeit und zu Praktika von Pädagog*innen erzählt. Danke dafür!</i> <i>Möchten Sie noch irgendwas erzählen, was Ihnen wichtig ist, das aber hier in unserem Interview noch nicht zur Sprache gekommen ist?</i>		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
-	-	Wie haben Sie denn so das Interview empfunden, wie war das so für Sie?

Verabschiedung und Danksagung im Interview

Anhang D Visualisierungsunterstützung während der Interviews

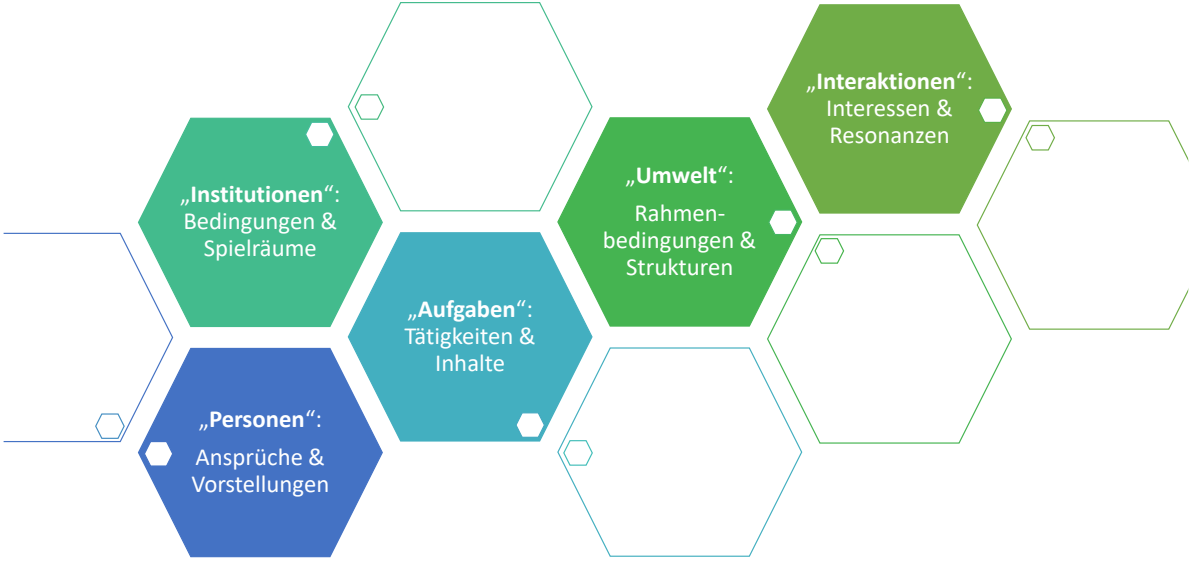


Abbildung 8: Visualisierungsunterstützung während der Interviews (eigene Abbildung)

Anhang E Übersicht der analysierten Interviews

Analysierte Interviews nach Akteur*innen-Gruppe					
Interviews mit Studierenden		Interviews mit Praxisanleiter*innen		Interviews mit universitären Lehrenden	
Kennung des Interviews	Dauer des Interviews	Kennung des Interviews	Dauer des Interviews	Kennung des Interviews	Dauer des Interviews
Stu-A	1:11 Stunde	Pra-A	1:33 Stunde	Doz-A	2:05 Stunde
Stu-B	1:22 Stunde	Pra-B	0:55 Stunde	Doz-B	1:31 Stunde
Stu-C	1:45 Stunde	Pra-C	1:45 Stunde	Doz-C	1:52 Stunde
Stu-D	2:03 Stunde	Pra-D	0:36 Stunde	Doz-D	2:21 Stunde
Stu-E	1:54 Stunde	Pra-E	1:40 Stunde	Doz-E	1:32 Stunde
Stu-F	2:13 Stunde	Pra-F	0:57 Stunde	Doz-F	1:39 Stunde
Stu-G	1:13 Stunde	Pra-G	1:13 Stunde		
Stu-H	1:28 Stunde	Pra-H	1:12 Stunde		
Stu-I	2:01 Stunde	Pra-I	1:14 Stunde		
Stu-J	2:18 Stunde				
Stu-K	1:43 Stunde				
Stu-L	2:19 Stunde				
Gesamtdauer der Interviews nach Akteur*innen-Gruppe					
21:30 Stunden		11:05 Stunden		11:00 Stunden	
Anzahl der Interviews nach Akteur*innen-Gruppe					
12		9		6	
Durchschnittliche Interviewdauer nach Akteur*innen-Gruppe					
01:47:30 Stunde		01:13:53 Stunde		01:50:00 Stunde	
Mediandauer der Interviews nach Akteur*innen-Gruppe					
01:49:30 Stunde		01:13:00 Stunde		01:45:30 Stunde	
Analysierte Interviews im Gesamten					
Anzahl der analysierten Interviews im Gesamten					
27					
Dauer der Interviews im Gesamten					
43:35 Stunden					
Durchschnittliche Interviewdauer im Gesamten					
1: 36:51 Stunde					
Mediandauer der Interviews im Gesamten					
1:39:00 Stunde					

Anhang F Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

Die Kategorien sind im Folgenden gekennzeichnet durch TG für theoriegestützt anhand von Jütte 2002, S. 322 und EG für ergänzend hinzugefügte Kategorien.

Umwelt (TG)

- Lokale Konkurrenzstrukturen (TG)
- Finanzierungsregelungen (TG)
- Pädagogische Bedarfe (TG)
- Politische Rahmenbedingungen (TG)
- Kooperationsmöglichkeiten/Interaktionsgefüge vor Ort (TG)
- Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteur*innen (TG)
- Besonderheiten durch die Corona-Pandemie (EG)
- Sonstiges (EG)

Institutionen (TG)

- Selbstverständnis, Ziele und Tradition (TG)
- Größe (TG)
- Institutionalierungsgrad (TG)
- Organisatorische Ausdifferenzierung (TG)
- Arbeitsbedingungen (TG)
- Handlungs- und Entscheidungsräume (TG)
- Verfügbare Ressourcen (TG)
- Sonstiges (EG)

Aufgaben (TG)

- Arbeitsinhaltliche Aufgaben (TG)
- Tätigkeitsvielfalt (TG)
- Handlungsbedarf (TG)
- Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt (TG)
- Zielgruppenorientierung (TG)
- Sonstiges (EG)

Personen (TG)

- Selbstansprüche (TG)
- Normative Leitvorstellungen (TG)
- Kompetenzen, leitende Interessen (TG)
- Soziales Kapital (TG)
- Identifikation (TG)
- Erfahrungshorizont (TG)
- Sonstiges (EG)

Interaktionen (TG)

- Vertrauen, Resonanz (TG)
- Kultur des Umgangs (TG)
- Nähe und Distanz (TG)
- Macht, Interessen, Ressourcen (TG)
- Dilemmasituationen und Situationen der Interaktionen (TG)
- Akteur*innen-Konstellationen (TG)
- Sonstiges (EG)

Für die Analyse wurden weiterhin folgende Hilfskategorien genutzt, die jedoch keine Analysekategorien darstellten und entsprechend auch nicht mit Kategoriendefinitionen präzisiert wurden.

Sonstiges (EG)

Biographische Infos der Interviewpersonen (EG)

Zitierfähige Stellen (EG)

Anhang G Definitionen der Bedingungsdimensionen als Hauptkategorien und den jeweils zugehörigen Unterdimensionen als Subkategorien

Dieses Kategoriensystem basiert formal auf den Empfehlungen von Kuckartz 2018. Dort schlägt er eine Ausgestaltung für die Zusammenstellung von Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse vor (vgl. Kuckartz 2018, S. 40). Die Erläuterung jeder Kategorie soll dabei den Namen der Kategorie, die „[i]nhaltliche Beschreibung“ (ebd.), „Beispiele für Anwendungen“ (ebd.), „[w]eitere Anwendungen“ (ebd.) als optionale Erläuterung sowie ebenso optional eine mögliche „Abgrenzung zu anderen Kategorien“ (ebd.) enthalten. Dieser Struktur wird für die Definition der Haupt- und Subkategorien gefolgt. Die Beschreibung der Inhalte einer Kategorie kann eine Anbindung an zugrunde gelegte Fachliteratur umfassen, „mit theoretischer Anbindung“ wird dies von Kuckartz bezeichnet (ebd.). Um eine Anwendung der Kategorie während der Analyse zu spezifizieren, sollen in der Kategoriendefinition auch Aspekte benannt werden, die zur Zuordnung dieser Kategorie zu Aussagen aus dem Datenmaterial führen sollen (vgl. ebd.). Um eine Kategorie transparent darstellen zu können, wird weiterhin die Nennung von beispielhaften Nutzungen der Kategorie im Datenmaterial gefordert (vgl. ebd.). Diese sollen durch Zitate aus dem jeweils analysierten Datenkorpus belegt werden und mit einer zugehörigen Angabe der Dokumentenquelle und des jeweiligen Absatzes gekennzeichnet werden (vgl. ebd.). Als weitere wahlweise nutzbare Erläuterung zu einer Kategorie kann die „Abgrenzung zu anderen Kategorien“ (ebd.) genutzt werden, in welcher spezifiziert wird, wann die jeweils beschriebene Kategorie nicht genutzt wird in der Analyse und stattdessen eine andere Kategorie Verwendung finden soll (vgl. ebd.). Dieser Verweis auf eine spezielle andere Kategorie soll dann in ihrem Anwendungsfall konkret benannt und entsprechend auf sie verwiesen werden (vgl. ebd.).

Name der Hauptkategorie: Umwelt-bezogene Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Den Bezug zur Umwelt sieht Jütte durch institutionelle und politische Einflüsse auf Handeln von Akteur*innen gegeben (vgl. Jütte 2002, S. 321). Handlungen der lokalen Akteur*innen werden durch die lokale Umwelt beeinflusst. Die Akteur*innen handeln aber auch in der Situation, in der sie auf andere Akteur*innen Bezug nehmen: „die Einrichtungen [sind, A.K.D.] in vielfältiger Weise aufeinanderbezogen [sic!]“ (ebd., S. 283). Da das Handeln der Akteur*innen sich auf einen lokalen Handlungsraum ausrichtet (vgl. ebd., S. 132), stehen sie miteinander in Relation. Es kann auch zu wechselseitigen Einflussnahmen der Akteur*innen auf das Handeln kommen. Institutionelle Einflüsse sind insofern der Dimension mit Umweltbezug zugeordnet, sofern Sie die lokale Konfiguration der interorganisationalen Zusammenhänge betrifft.

Anwendung der Kategorie:

Die Hauptkategorie umfasst mehrere Aspekte, die durch regionale und überregionale wechselseitige Bezugnahmen entstehen und die durch institutionelle und politische Zielsetzungen oder Aktivitäten beeinflusst sind.

Beispiele für Anwendungen:

Hier wird auf die Beispiele verwiesen, die in der Beschreibung der zugehörigen Subkategorien zugeordnet werden.

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Hauptkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Diese Hauptkategorie wird abgegrenzt zu Aspekten mit Institutionen-bezogenen Dimension, die sich lediglich auf die Perspektive einzelner Institutionen bezieht. Der Bezug zur Umwelt wird hingegen dadurch ausgedrückt, dass auch die lokalen Relationen zwischen Institutionen Thema werden.

Name der Subkategorie: Lokale Konkurrenzstrukturen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Lokale wechselseitige Bezüge zwischen Institutionen beeinflussen kooperative Zusammenhänge, dabei kann es zur Wahrnehmung von Konkurrenz oder Verbundenheit kommen (vgl. Jütte 2002, S. 66, 265). Jütte beschreibt auch das von den Handelnden wahrgenommene Bild einer fest aufgeteilten Landschaft zwischen den Institutionen, deren Infragestellung als Angriff scheinbar feststehender Grenzen und Territorien wahrgenommen werden kann (vgl. ebd., S. 73). Die Aushandlung lokaler Bereiche durch interorganisationale Beziehungen basiert und mündet in einer Aushandlung einer Lage, die durch Wettbewerb oder Konkurrenz geprägt ist (vgl. ebd., S. 66–69).

Anwendung der Kategorie:

Die Subkategorie der lokalen Konkurrenzstrukturen wird kategorisiert, wenn lokale Zuständigkeiten in Abgrenzung von anderen Institutionen thematisiert werden. Dies kann sich auf der Ebene von Institutionen wie auch auf der Ebene von Personen bewegen. Die Subkategorie wird insofern kategorisiert, wenn der allgemeine Fachkräftemangel als Begründung für Praktika im Generellen thematisiert wird und die damit zusammenhängenden Konkurrenzen oder auch Wettbewerbe zu anderen Einrichtungen. Ebenfalls wird diese Subkategorie verwendet, wenn Gründe für die Gewährung von Praktikumsmöglichkeiten benannt werden, die bedingt sind durch interorganisationale Konfigurationen im lokalen Raum.

Beispiele für Anwendungen:

*„Man kann das einfach gestalten seitens der Hochschulen, was die Formalitäten anbetrifft. Abstecken des Rahmens. Was sind Pflichten des Unternehmens? Und so weiter. Man kann das aber auch sehr eng fassen, und dann ähm habe ich als Unternehmen unter Umständen dann auch irgendwann keine Lust mehr. So und das jetzt noch. Und das sollen wir auch noch machen. Und hier, dazu verpflichten wir uns. Dann kann man sagen, machen wir dann vielleicht für eine*n Student*in, der von einer Hochschule kommt, wo man weniger Verpflichtungen eingehen muss“ (Pra-D: 46)*

*„ein anderer Aspekt ist ähm das Praktika das Auftreten von/ oder die Bewerbungen von Praktika auch die Aufmerksamkeit oder auf Neudeutsch die ‚Visibility‘ eines Unternehmens erhöht, ne. Und man sich damit auch als Arbeitgeber*in oder als potentieller Arbeitgeber*in in/ ins Gespräch bringen kann“ (Pra-G: 34)*

*„Doch, ich weiß mit einer*einem Kommiliton*in und das hat mich auch ein bisschen dazu bewogen, mich schnell zu bewerben, weil es gemerkt habe, die*der will sich auch bewerben da. Und das hat mir, genau, das hat mich so ein bisschen dazu bewogen. Okay, ich sollte schnell machen und habe dann irgendwie glaube innerhalb von zwei, drei Tagen noch die Bewerbung fertig gemacht, weil ich so ein bisschen Panik bekommen habe. Okay, wenn die*der sich jetzt auch da bewirbt und hm ja, das weiß ich noch“ (Stu-J: 30)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Diese Subkategorie wird nicht verwendet, wenn die Benennung von Konkurrenzen um potentielle Fachkräfte mit verfügbaren Ressourcen einer individuellen Einrichtung begründet wird.

Name der Subkategorie: Finanzierungsregelungen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Fragen der Finanzierung der Praktikumszeit werden dem Verständnis nach als Aspekt der manifestierten Unberechenbarkeit der äußeren Einflüsse verstanden, die sich als „Problemdruck[] der Umwelt“ (Jütte 2002, S. 137) bei den Akteur*innen zeigen, die innerhalb dieser Fluidität handeln müssen (vgl. ebd.). Jütte weist auf die Bedeutsamkeit kooperativen Handelns von der Abhängigkeit von Ressourcen hin (vgl. ebd., S. 285), dies kann durch einseitige Abhängigkeiten zu asymmetrischen Beziehungen führen in denen ein*e Akteur*in bedrängt wird durch einen sich konstituierenden Handlungsbedarf (vgl. ebd.).

Der Aspekt der Finanzierung betrifft für Praktika deren Finanzierung durch die Institutionen, das heißt die finanzielle Ermöglichung von Praktika durch Bindung institutioneller Ressourcen wie auch die finanzielle Ermöglichung der Praktikumszeit für Studierende in der finanziell unsicheren Situation des Studiums. Hier steht jedoch nicht die Perspektive einzelner Institutionen im Vordergrund, sondern Einschätzungen zu lokalen oder generellen Fragen der Finanzierung und Ressourcenbindung durch Praktika. Die Wahrnehmung der Lehrenden von Fragen der Finanzierung der Praktikumszeiten wird ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet. Finanzierungsregelungen im Praktikum können auch die Frage der Entlohnung von Praktikant*innen betreffen, die entweder konkret beschrieben oder als Forderung thematisiert werden kann.

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird angewendet, wenn Praktikumsvergütung thematisiert wird. Ebenso, wenn finanzielle Aspekte oder Aspekte von Ressourcen für die Ermöglichung von Praktika thematisiert werden, die nicht den institutionellen Rahmen in einer Praktikumseinrichtung betreffen. Auch Probleme, die mit finanziellen Unsicherheiten assoziiert werden, werden hier zugeordnet.

Beispiele für Anwendungen:

„Auf der anderen Seite denke ich, wenn man Studierende im Praktikum hat und die kopieren nicht nur Sachen hoch und beantworten das Telefon, sondern arbeiten auch richtig mit. Dann tut man eigentlich gut daran, das auch irgendwie zu entschädigen“ (Pra-I: 56)

„Aber manche Studenten oder Studentinnen haben ja auch einfach, müssen nebenbei noch irgendwie richtig arbeiten und Praktikumsstellen werden eben nicht vergütet. Und das kann, also auf verschiedenen Ebenen, auch zu Problemen führen oder eben auch einfach, weil man anderweitig irgendwie wirklich ausgelastet ist“ (Stu-J: 94)

„Ne also Geld ähm wollte ich nie durch ein Praktikum. Ich wollte das immer irgendwie für mich machen und nicht für die Bezahlung. Das war nie ein Thema“ (Stu-K: 226)

„Also jemand, der eigene Kinder hat. Der muss sehr darauf achten, ähm, wie diese, wie die Zeiten sind des Praktikums. Der muss auch darauf achten, in aller Regel, wie er das finanziell hinkriegt. Also, ich denke immer jemand, der nur für sich alleine sorgen muss. Klar, wenn der sechs Wochen lang nicht mehr richtig jobben gehen kann. Das wird natürlich auch eng. Aber eigentlich sechs Wochen lang, oder früher hatten wir ja acht Wochen, kann jeder Student das irgendwie managen. Aber mit Kindern wird die Sache schwierig. Das sind dann oft Sachen, dass die sich vom zeitlichen Rahmen her Praktikumsstellen aussuchen müssen und nicht nach ihrem wirklichen Interesse und auch nicht an ihren Fähigkeiten“ (Doz-E: 57)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subdimension werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Sofern Ressourcen einer Praktikumseinrichtung als bedingende Aspekte thematisiert werden, wird dies der Subkategorie der verfügbaren Ressourcen in der Institutionen-bezogenen Dimension zugeordnet.

Name der Subkategorie: Pädagogische Bedarfe

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Für die Betrachtung von Praktika wird der von Jütte als „Weiterbildungsbedarfe“ (Jütte 2002, S. 322) benannte Aspekt abstrahiert verwendet als Pädagogische Bedarfe, um auch Bedarfe einzuschließen, die abseits von Bildung in den Fokus der Pädagogik geraten wie beispielsweise Bedarfe an Hilfe. Dabei stehen Bedarfe im Fokus, die in der Umwelt als Notwendigkeiten von Handelnden wahrgenommen werden. Bei Jütte hat dies einen Bezug zu Bedarfen möglicher pädagogischer Zielgruppen, die bedingt ist durch Fragen des Einzugsbereichs von Institutionen (vgl. ebd., S. 321, 335).

Interorganisationale Zusammenarbeit wird auch über die „Komplexität der Lebens- und Bedarfslagen pädagogischer Zielgruppen“ (ebd., S. 24) begründet. Jütte argumentiert dies spezifiziert anhand von Netzwerken (ebd.). Im lokalen Bezug der jeweiligen interorganisationalen Akteur*innen ist ein Bedarf deutungsbedürftig.

Bedarfe werden im lokalen Gefüge auch zwischen Handelnden kommuniziert, diskutiert und darüber als Bedarfe hervorgebracht (vgl. ebd., S. 136, 335). Bedarfe als konstruierte Notwendigkeiten einer pädagogischen Aktion oder Reaktion werden von Akteur*innen anhand von in den Blick genommenen Veränderungen im Umweltbezug voneinander abweichend als solche interpretiert (vgl. dazu ebd., S. 136). Die Reaktionsweisen auf Umweltveränderungen reichen von Handlungen als gestaltend Agierenden bis hin zu reaktiv handelnden Akteur*innen (vgl. ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird verwendet, wenn die Konstruktion und Aushandlung von Bedarfen in (lokalen) Umweltbezügen thematisiert werden, die als pädagogische Bedarfe von den Handelnden gedeutet werden. Dies schließt auch die Reaktion auf oder die Antizipation von Veränderungen in der umgebenden Welt ein, die eine Deutung von pädagogisch Handelnden als pädagogische Bedarfe erfahren.

Beispiele für Anwendungen:

*„Und für die Studierenden ist es ähm ich glaube auch ein Teil Identitätsbildung. Also eine berufliche Identitätsbildung, ne, dass wir erkennen: ‚Hey ich bin da in der Lage tatsächlich etwas Produktives zu leisten.‘ Etwas ähm/ich werde mal etwas pathetisch: ‚Etwas Schöpferisches, tätig zu sein‘, ne. Also schöpferisch in einer Form, die verwertbar ist, ne. Das nicht als reine Kunst, die auch ihr Recht hat, aber hier sind wir ja nicht in einer rein kreativen, karikativen Veranstaltung, sondern hier geht es ja darum schöpferisch zu sein in einem Sinne ähm da tatsächlich auch wirtschaftlichen Erfolg daraus zu ziehen, um ein Unternehmen am Leben zu erhalten. Das ist ja immer das erste Ziel und dann im Idealfall allen Mitarbeiter*innen ein Leben zu ermöglichen“ (Pra-G: 126)*

*„Ja, ich denke schon. Ich denke schon. Also/ Das Gefühl das, wer immer da vor mir als Pädagog*in sitzt, einen Weg hinter sich hat und (...) nicht nur als Mensch zu achten ist, weil er ein Mensch ist, sondern auch einfach ich weiß nicht, was der in seinem Leben gemacht hat. Ich weiß nicht, was der erlitten hat, was der geleistet hat, was der ähm ausgehalten hat. Und es steht mir überhaupt nicht zu irgendwas zu bewerten oder zum Beispiel zu meinen, naja der müsste sich ja jetzt mehr anstrengen oder der müsste motivierter sein oder der müsste das wichtiger finden, was wir hier gerade machen“ (Stu-C: 128)*

„Ein bisschen erschrocken war ich tatsächlich darüber, dass man an der Uni, also ich habe so gemerkt, dass man in der Uni wirklich so die Theorie lernt ne? So die Praxis sieht nochmal ganz anders aus das hat mich schon ein bisschen erschrocken“ (Stu-D: 28)

„Also Trends habe ich immer festgestellt. Und die zwei größten Trends, die ich in den letzten Jahren festgestellt habe, war eben ab 2015 die Flüchtlingswelle und jetzt eben die Flutwelle im Ahrtal. ‚Wir müssen da helfen, wir müssen was initiieren, in die Grundschulen den Kindern helfen und so weiter und so fort.‘ Das ist dann wie so ein Trend und das ist dann auch wie ein Selbstläufer“ (Doz-E: 57)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es werden keine Abgrenzungen zu anderen Kategorien oder Subkategorien festgelegt.

Name der Subkategorie: Politische Rahmenbedingungen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Pädagogisches Handeln steht in Abhängigkeiten von politischen Regelungen sowie gesetzlichen Vorgaben (vgl. Jütte 2002, S. 321). Für Zusammenarbeit von Akteur*innen sind auch regulierende Vorgaben ein bedingender Aspekt (vgl. ebd., S. 143), die auf lokalpolitischen oder darüber hinausgehenden politischen Ebenen als Maßgabe für das Handeln festgelegt werden.

Auch Umgestaltungen in politischen Ausrichtungen kann auf lokale Akteur*innen Einfluss nehmen. Diese bemühen sich deswegen zum Teil darum Neuerungen vorab zu eruieren, um eigenes Handeln frühzeitig anhand von perspektivischen Änderungen politischer Vorgaben anpassen zu können (vgl. ebd., S. 134–136). Jütte spricht hier von einer „[s]eismographisch[en]“ (ebd., S. 136) Erfassung von Veränderungen in der lokalen Umwelt (vgl. ebd.).

Die Wahrnehmung aus „der (politischen) Außenperspektive“ (ebd., S. 142) wird derjenigen gegenübergestellt, die teilhaben am „lokalen Erfahrungswissen“ (ebd., S. 144) aus der „lokale[n] ‚Binnenperspektive‘“ (ebd., S. 142). Bei der Wahrnehmung der lokalen Umwelt werden auch Wahrnehmungen eines „lokalen Handlungsrahmen“ (ebd., S. 143) als „bestimmte Kernüberzeugungen“ (ebd.) der Handelnden wirksam.

Anwendung der Kategorie:

Die Kategorie wird angewendet, sofern ein Einfluss für Handeln von Vorgaben durch Gesetze, lokale Politik oder politische Zielsetzungen für das Handeln oder den Handlungsrahmen von Akteur*innen argumentiert wird.

Beispiele für Anwendungen:

*„Genau, also, ich gucke schon immer ähm, zum einen, welche Unterlagen sind da wichtig, aber auch so der fachliche Hintergrund, ne, warum machen wir das jetzt. Und auch der politische/ Bundesteilhabegesetz, da nochmal als Stichwort, ne? Das ist mir schon wichtig, da auch nochmal diesen Gesamtzusammenhang einfach dann zu verdeutlichen, dass das nicht ein Instrument ist, das wir uns ausgedacht haben, sondern, dass das tatsächlich ähm, ja, die*der Kostenträger*in ein Stück weit vorschreibt. Und dass es darum geht, auch unsere Leistung oder unsere Arbeit zu finanzieren, ne?“ (Pra-B: 60)*

„Was sind wir denn jetzt, ne? Bologna sagt uns der erste Abschluss soll ein berufsqualifizierender sein, aber gleichzeitig sind wir keine Ausbildungseinrichtung. Also das ist eine Gratwanderung, die an Rahmenbedingungen und Struktur sozusagen sich ja genau eben auch auf die Auslegung, den Stellenwert und die Art der Reflexion von Praktika auswirkt. Massenuniversität im dem Sinne ne? Das halt eben doch sehr viele studieren um später vielleicht direkt nach dem Bachelor auch einfach in der Erwerbstätigkeit ähm sofort zu münden. Ähm ob man dafür jetzt wirklich eine akademische Ausbildung jeweils, oder ein akademisches Studium, Ausbildung ist was anderes, aber akademisches Studium immer wirklich brauchen würde. Ähm ist sozusagen eine grundsätzliche, gesellschaftliche Frage für viele Handlungsfelder“ (Doz-B: 66)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es werden keine Abgrenzungen zu anderen Kategorien oder Subkategorien festgelegt.

Name der Subkategorie: Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Als weiteren Einfluss von lokalen Umweltaspekten werden mit dieser Kategorie Möglichkeiten benannt im lokalen Gefüge in kooperativen Zusammenhängen handeln zu können (vgl. Jütte 2002, S. 321). Diese Möglichkeiten werden durch den jeweiligen Möglichkeitsraum bestimmt (vgl. ebd., S. 310) sowie durch Aspekte wie die „Dichte der Akteursstrukturen“ (ebd.) und die Größenordnung eines kommunalen Handlungsraumes (vgl. ebd.) beispielsweise anhand von spezifischen Konfigurationen der kleinstädtischen, großstädtischen oder ländlichen Umwelt. Die Unterschiede dessen wurden von Jütte nicht ausgearbeitet, lediglich als möglicher relevanter Aspekt benannt.

Für die handelnden Akteur*innen gilt es die lokalen Möglichkeiten von Kooperation zu überblicken, um dann in diesem Möglichkeitsraum handeln zu können (vgl. dazu ebd., S. 318). Kooperationsmöglichkeiten müssen von Handelnden wahrgenommen werden, damit diese in ihren Potentialen in Handeln überführt werden können (vgl. ebd.). Austausch zwischen Akteur*innen verschiedener Institutionenzugehörigkeiten kann das Blickfeld Handelnder weiten auf weitere Ausgestaltungen des lokalen pädagogischen Feldes neben der eigenen institutionellen Perspektive auf dieses (vgl. ebd., S. 318, 337). Als Aspekt der „beruflich-professionelle[n] Verankerung“ (ebd., S. 319) der Handelnden kann dies auch die Möglichkeiten bieten für einen „Perspektivenwechsel von einem institutionsorientierten hin zu einem funktionsorientierten Blick auf die pädagogische Landschaft“ (ebd., S. 318) sowie die Chance auch eigenes Handeln neu bewerten und ausrichten zu können (vgl. ebd., S. 318–319).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird angewendet, wenn die jeweiligen Strukturen und Besonderheiten eines lokalen Handlungsraumes für pädagogisches Handeln Bedeutung haben. Dies gilt insbesondere dann, wenn Potentiale für Kooperationen über die jeweilige Einschätzung und funktionsorientierte Deutung der pädagogischen Landschaft von pädagogisch Handelnden für das Agieren in pädagogischer und kooperativer Hinsicht von Bedeutung sind.

Beispiele für Anwendungen:

„Das ähm es ein Interesse und auch einen Einsatz seitens der Hochschule gab, dass dieses Praktikum möglich ist. Es, beziehungsweise sogar, der Kontakt durch die Hochschule initiiert war. Und das auch in der, ich sag mal, Dokumentationspflicht und allem was da dranhängt seitens der Hochschule keine großen Aufwände für das/ dem Unternehmen keine großen Aufwände auferlegt wurden“ (Pra-D: 50)

„es hat auch mit Erfahrung zu tun seitens der Organisation, also es gibt ja Organisationen, die haben einen sehr routinierten Umgang, das hängt dann manchmal auch an den Personen, sehr routinierten Umgang mit so etwas wie einem Praktikum und Projekten mit wissenschaftlich/ ein bisschen, also so ein Bezug zur Wissenschaft und dann wiederum andere Organisationen, die haben das halt so gar nicht und da sage ich nicht, dass das nicht geht oder nicht möglich ist, aber da ist es auf jeden/ muss man einfach auf andere Dinge achten, vielmehr achten, vielmehr Vermittlungsarbeit betreiben, was machen wir überhaupt, was können wir überhaupt leisten und so weiter, das ist ja bei ei/ also ja, die Organisationslandschaft ist so bunt, da kann ich jetzt, da gibt es eben ja [lacht] viele Spielräume“ (Doz-A: 80)

„unsere Projekte haben ganz einfach schon einen stärkeren regionalen Bezug würde ich sagen, also diese räumliche Mobilität, die die Studierenden dann mitbringen, also überall wo sie gut mit dem Auto hinkommen oder so und wir haben hier nicht so eine gute Verkehrsinfrastruktur, auch das wirkt sich zum Beispiel auf die, auf die Projekte aus, also irgendwie einige Projekte kommen für Studierenden gar nicht in Frage, weil sie irgendwie weiß ich nicht das hinterste Jugendamt im Westerwald, weil sie halt nicht gut hinkommen, also dass/ solche Rahmenbedingungen gibt es auf jeden Fall, also inhaltliche Trends dann glaube ich ja das klar, dass eine sind inhaltliche gesamtgesellschaftliche Strömungen, das ist eine Sache, die ich da erwähnen würde und die andere räumliche Mobilitätsstrukturen, die wir hier haben, die sich eben auch auf die/ auf das auch auswirken“ (Doz-A: 96)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Kategorie wird abgegrenzt zur weiteren Subkategorie der Ausdifferenzierung und Anzahl der Akteur*innen, insofern als es sich bei der Kategorie Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort um die Beschreibung lokaler Spezifika handelt. Diese werden als potentieller Möglichkeitsraum von Akteur*innen wahrgenommen und angesichts der darüber erschlossenen Potentiale innerhalb dieses Möglichkeitsraumes gehandelt und interagiert. Die Betrachtung weiterer Möglichkeiten kann dabei auch zu einer Reflexion eigenen Handelns beitragen.

Name der Subkategorie: Ausdifferenzierung und Anzahl der Akteur*innen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Je nach lokaler Umwelt finden sich dort speziell ausdifferenzierte Akteur*innen-Relationen. Mit zahlenmäßiger Steigerung der Akteur*innen in einem lokalen Handlungsraum differenziert sich auch die Akteur*innenlandschaft dort aus (vgl. Jütte 2002, S. 164). Welche Akteur*innen in Kontexten der Zusammenarbeit ein- oder ausgeschlossen werden, ist auch Thema der Ausdifferenzierung (vgl. ebd., S. 237).

Eine „Ausdifferenzierung von vielfältigen, sich überlagernden Teilsystemen“ (ebd., S. 317) kann sich ebenfalls ergeben und die kooperativen Handlungen tangieren (vgl. ebd., S. 316–317). Akteur*innen nehmen in ihrem Handeln auf andere Bezug, dies geschieht durch wechselseitige Bezüge von Akteur*innen im Sinne von „Interdependenzen in einem lokalen System“ (ebd., S. 102).

Die Wahrnehmung der Reputation und des Images einer Institution in der Öffentlichkeit sowie durch weitere Akteur*innen im Feld trägt auch dazu bei, dass sich andere Akteur*innen in ihrem Handeln davon abgrenzen oder daran orientieren (vgl. ebd., S. 102–103, 143–144). Dies kann auch Erwartungen betreffen, die das Verhalten von Akteur*innen betreffen und entsprechend an sie herangetragen werden (vgl. ebd., S. 101–102). Auch dies führt zu einer Ausdifferenzierung der pädagogischen Akteur*innen in der lokalen Umwelt.

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie findet Anwendung, wenn es um die Beschreibung des Verhältnisses von Akteur*innen zueinander geht, auch um Anzahlen von Akteur*innen im Handlungsumfeld. In diesen wechselseitigen Relationen der Akteur*innen zueinander ist auch der kooperative Ein- und Ausschluss von Akteur*innen mitthematisiert. Diese können auch auf Grundlage von Reputation und Image in der Wahrnehmung von Akteur*innen geschehen, wie auch im erwarteten Verhalten von speziellen Akteur*innen. Die Ausdifferenzierung umfasst also das Verhältnis zwischen personalen und organisationalen Akteur*innen zueinander, die durch wechselseitige Erwartungen oder zugeschriebene Potentiale beeinflusst ist.

Beispiele für Anwendungen:

*„Wie kommen Praktikant*in und Unternehmen zusammen? Ist da auch glaube ich nochmal so eine Frage. Also, entweder ist die Strahlkraft der Unternehmensmarke so groß, dass da sowieso jeder hingehen will ähm oder es ist auch da eben wieder regional bedingt. Und ganz oft ist es ja auch einfach nur die Frage von, ja, von Angebot und Nachfrage, ne?“ (Pra-D: 42)*

„Aber meistens ist es ja dann auf dem platten Land doch so klein, dass irgendwer kennt, den irgendwer kennt und dann wird irgendwie im Kreis herum empfohlen und dann ergibt sich das. (...) Aber es war nie irgendwo was ausgeschrieben. Also so wie andere offen irgendwie Werksstudenten suchen oder so, das haben wir nie, nie in die Zeitung getragen oder so, dass es bei uns Praktikumsplätze gibt“ (Pra-I: 4)

„der zweite Punkt ist wirklich zum Teil regionsabhängig, dass einfach wenige Einrichtungen zur Verfügung stehen, dass man entweder eine Fahrt von vierzig fünfzig Kilometer oder hin und rückt dann hundert Kilometer sage ich mal in Kauf nimmt oder eben umzieht für die Zeit“ (Doz-F: 86)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Frage der Ausdifferenzierung und Anzahl der Akteur*innen umfasst in Abgrenzung zu der ebenfalls umweltbezogenen Kategorie Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort die Konfiguration der Akteur*innen-Konstellationen zueinander, die wesentlich durch die Anzahl der Akteur*innen beeinflusst wird sowie durch die Wahrnehmungen der übrigen Akteur*innen, die wiederum andere Akteur*innen beeinflussen. Die Interaktionen, die zwischen den Akteur*innen bestehen

oder entstehen könnten, stehen in dieser Kategorie nicht im Fokus, sondern werden als Bestandteil der Kategorie Kooperationsmöglichkeiten und Interaktionsgefüge vor Ort eingeordnet.

Name der Subkategorie: Lokale politische Kultur

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Pädagogische Akteur*innen sind auch um Öffentlichkeit und Reputation bemüht, um ihre Leistung zu legitimieren oder die Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags zu belegen (vgl. ebd., S. 100–103). Das Auftreten der Akteur*innen in der Öffentlichkeit wird auch genutzt für die eigene Positionierung bei lokalen politischen Akteur*innen (vgl. ebd., S. 101).

Je nach strukturbildenden und finanziellen Vorgaben und je nach Ausübung der Kontrollfunktion der öffentlichen und politischen Institutionen, passen pädagogische Akteur*innen ihr Handeln an. Jütte spricht in diesem Zuge von je „spezifische[n] Interaktionsformen“, die im Zusammenhang stehen mit „den vorherrschenden Steuerungsformen“ (ebd., S. 304). Pädagogische Akteur*innen passen ihr Handeln entsprechend den herrschenden Formen der Interaktion an, die von der lokalen politischen Kultur ausgehen.

Anwendung der Kategorie:

Bezüge zu kulturellen Prägungen von Interaktionen im lokalen Setting, die mit Bezügen zu Öffentlichkeit, Politik oder im Zusammenspiel mehrerer lokaler Institutionen oder Personen verbunden werden.

Beispiele für Anwendungen:

*„Das ist für uns eine wichtige Öffentlichkeitsarbeit. Selbst wenn dann hinterher nicht diese Studierenden bei uns Praktikumsarbeit machen, sondern ähm ganz woanders, ist es uns wichtig, dass pädagogische Fachkräfte ähm die [...] Organisation als spätere*r Netzwerkpartner*in kennen. Egal in welchem Feld die landen, sollten sie wissen, dass es so etwas gibt und sollten wissen was es ist“ (Pra-E: 88)*

*„ist sowieso so ein Dorf, wenn man essen geht oder sonst viel, sehen wir da noch eine*n Student*in, hier eine E-Mail. Ah da, kenne ich. Das ist, das überrascht mich immer wieder, wie man sich über den Weg läuft“ (Doz-E: 63)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es werden keine Abgrenzungen zu anderen Kategorien oder Subkategorien festgelegt.

Name der Subkategorie: Besonderheiten durch die Corona-Pandemie

Subkategorie zur Hauptkategorie der Umwelt-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Als Besonderheiten durch die Corona-Pandemie werden wahrgenommene Veränderungen bezüglich Auswahl, Bewerbung, Durchführung und Begleitung von Praktika, die mit der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden gesetzlichen Einschränkungen einhergehen oder mit diesen verknüpft werden, verstanden. Einschränkungen für die Zusammenarbeit können beispielhaft in Kontaktbeschränkungen, Hygienevorgaben und nötigen Anpassungen von Arbeitsprozessen bestehen. Auch Erwartungen zukünftiger Veränderungen bezogen auf die Durchführung und Begleitung von Praktika, die von Personen oder Organisationen mit der Corona-Pandemie verbunden werden, sind hier zu nennen.

Anwendung der Kategorie:

Entwicklungen, Regelungen und Folgen der pandemischen Lage durch die Covid 19-Pandemie für Praktika werden hier codiert, wie auch antizipierte Veränderungen für die Durchführung und Begleitung von Praktika.

Beispiele für Anwendungen:

„Was Corona für das Praktikum geändert oder? Ja. Ich könnte mir vorstellen, dass es im weitesten Sinne was, wo es ja generell gerade, glaube ich, was Corona geändert hat, das vielleicht auch so Sachen wie ein Homeoffice oder so auch mal da eher ein Thema sein könnten. Wenn man eben zum Beispiel irgendetwas planen muss oder so und dafür jetzt nicht zwangsläufig ins Büro muss, dass das was ändert vielleicht. Das auch so Besprechungen und Co, wie sie eben jetzt auch in anderen Kontexten dann eben auch mal eher online stattfinden. Ich glaube, das könnte ich mir vorstellen. Ob ich das in jenem Punkt immer positiv finden würde, weiß ich gar nicht. Also, es ist ja auch so eine Erfahrung, die ich jetzt oder die viele gemacht haben wahrscheinlich, dass die Online-Besprechung zwar möglich ist und auch gut und man muss eben nicht immer sich vor Ort treffen, je nachdem für alles. Aber das es eben auch, ja, durchaus eben was anderes ist dann doch, wenn man zusammen in einem Raum sitzt und sich da ein bisschen austauscht. Das ist eine andere Zusammenarbeit, um das Wort dann nochmal von eben zu nehmen, finde ich dann doch. Ja, also ich glaube, das wird es ändern“ (Stu-J: 122)

„die Reflexion darüber, welchen ähm Anteil Homeoffice und Online-Arbeit in der Berufswelt generell haben. Also wenn ich jetzt an Beratungsstellen denke, die sehr viel stärker auch auf Online-Formate über Social Media, oder Video, oder was auch immer, in welchem Format auch immer. Ne, das heißt also auch die Arbeitswelt hat sich durch Corona verändert. Das heißt auch die Studierenden müssen auf eine veränderte Arbeitswelt, wo sie sich denn tatsächlich verändert hat, vorbereitet werden. Und so längerfristige Effekte, wie sich das jetzt sozusagen das Corona-Studium auf die Studierenden auswirkt in dem Sinne, ob da jetzt sozusagen die Studierenden, die zu Corona-Zeiten studiert haben, anders später sind, das werden wir glaube ich erst in Zukunft wissen“ (Doz-B: 106)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es werden keine Abgrenzungen zu anderen Kategorien oder Subkategorien festgelegt.

Name der Hauptkategorie: Institutionen-bezogene Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Diese Dimension hebt ab auf den Einfluss der jeweiligen an kooperativem Handeln beteiligten Aspekte von Institutionen, wie auch auf die daraus auf kooperative Strukturen wirkenden Aspekte, die auch von den institutionellen Aspekten abhängig sind. Neben der Frage in welcher Umwelt sich eine Institution positioniert, spielt auch die je eigene Situation je nach Träger beziehungsweise Einrichtung eine Rolle für interorganisatorische Zusammenarbeit (vgl. Jütte 2002, S. 14). Institutionen gestalten ihre Umwelt, sind aber gleichzeitig auf eine Reaktion auf Einflüsse angewiesen (vgl. ebd., S. 328). Institutionen agieren in einem Feld, in dem sie jeweilig aufeinander bezogen agieren (vgl. ebd., S. 73, 238).

Es werden weniger die einzelnen Institutionen in den Fokus genommen, als vielmehr die Aspekte von einzelnen Institutionen, die auf die Zusammenarbeit und Relationen zwischen Institutionen Bezug nehmen (vgl. ebd., S. 57), Jütte präzisiert dies als eine „relationenbezogene Betrachtung“ (ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Aspekte von Institutionen, die für eine Zusammenarbeit Relevanz besitzen, werden mit dieser Hauptkategorie in den Blick genommen. Mit dieser Kategorie werden Logiken, Funktionen und Strukturen von Institutionen in den Blick genommen hinsichtlich von kooperativen Bezügen. Eigenschaften und Interessen von einzelnen Institutionen sowie die Verarbeitung von externen Einflüssen durch einzelne Institutionen stehen hier im Fokus.

Beispiele für Anwendungen:

Hier wird auf die Beispiele verwiesen, die in der Beschreibung der zugehörigen Subkategorien zugeordnet werden.

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Hauptkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

In dieser Hauptkategorie muss der Bezug zu einer einzelnen Institution im Vordergrund von Aussagen stehen. Diese Hauptkategorie umfasst Aspekte, die mit dem Einfluss und dem Bezug auf Logiken, Funktionen und Strukturen von Institutionen befassen. Dies wird abgegrenzt von Umweltbezügen, die auf die Relationierung der Zusammenarbeit mehrerer Institutionen hinweisen.

Weiterhin wird diese Hauptkategorie abgegrenzt von Aufgabenbezügen. Aussagen zu institutionellen Logiken und Relevanzen werden der Institutionen-bezogenen Hauptkategorie zugeordnet. Aussagen mit Bezügen zu Konfigurationen konkreter pädagogischer Aufgaben und Aussagen zur Aufgabenbewältigung werden hingegen der Hauptkategorie der Aufgabenbezüge zugeordnet.

Name der Subkategorie: Selbstverständnis, Ziele und Tradition

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Das Selbstverständnis, die Ziele und die Tradition von Institutionen wirken auf kooperative Prozesse. Dabei können sowohl ökonomische, ideelle und soziale Interessen, Orientierungen und Ziele von Institutionen (vgl. Jütte 2002, S. 90–91) Einfluss nehmen, die sich auch in der jeweiligen Trägerschaft, in der Wahrnehmung des eigenen gesellschaftlichen Auftrags beispielweise als Bildungsauftrag wie auch in Schwerpunkten der Institutionen zeigen können (vgl. ebd., S. 321). Auch können „Normen, Traditionen, Selbstverständnisse der Weiterbildungsakteure etc.“ (ebd., S. 92) genannt werden.

Die Proklamation von Zuständigkeiten kann für bestimmte Felder Handlungen ausrichten (vgl. ebd., S. 301–302) und das je eigene Selbstverständnis von Institutionen charakterisiert auch ihre Verortung im Gefüge der weiteren Institutionen. Selbstverständnisse werden auch durch Wertvorstellungen gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 157) und durch die jeweilige Einordnung in ordnungspolitische Zielvorstellungen (vgl. ebd., S. 153–157). Differenz entsteht auch durch abweichende Vorstellungen von Zielen und Zielerreichung rund „um Begriffe wie ‚Wettbewerb‘, ‚öffentliche Verantwortung‘, ‚Markt‘ und ‚Subvention‘“ (ebd., S. 153). Jütte benennt als mögliche Aspekte von Selbstverständnissen, Zielen und Traditionen von Institutionen beispielsweise als Pole eine „allgemeine[] Gewinnorientierung“ (ebd., S. 155, Herv. im O.) oder eine „Gewinnmaximierung“ (ebd., Herv. im O.) wie auch den „Gegensatz ‚öffentlich – privat‘“ (ebd., S. 156) oder die „Unterscheidung in ‚bürokratisch vs. unternehmerisch‘“ (ebd.).

Vorstellungen zu zugrundeliegenden Werten und Strategien ihrer Umsetzung werden voneinander abgegrenzt und können auch öffentlich kommuniziert werden (vgl. ebd., S. 153–154). Das eigene Selbstverständnis und die eigenen Ziele werden auch in Abgrenzung zueinander formuliert, dabei können auch Strategien und Ziele von anderen Institutionen einer Bewertung unterzogen werden (vgl. ebd., S. 154–155).

Ziele einer Institution können auch durch das Eingehen von Kooperationen angestrebt werden, wenn die Zusammenarbeit mit bestimmten Partner*innen auch für einen Effekt bei anderen sorgen könnten (vgl. ebd., S. 104). Die Bewertung einer möglichen Zusammenarbeit anderer Institutionen geschieht insofern im Lichte des Images einer möglichen Kooperationseinrichtung vor dem Hintergrund der selbst vertretenen Ziele und des Selbstverständnisses der Institution. Es kann bei Kooperationsentscheidungen auch eine Assoziation mit Themen oder Werten bewusst angestrebt oder vermieden werden, beispielsweise kann durch kooperative Bezüge zu bestimmten Institutionen ein „Umwelttouch“ (ebd.) oder ein „Sozialtouch“ (ebd.) auch den kooperierenden Institutionen zufallen. Kooperatives Handeln wird insofern mit den je nach Institution eigenen Zielen und dem eigenen Selbstverständnis in Bezug gebracht.

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird angewendet, wenn Aussagen getroffen werden, die mit normativen oder strategischen Zielen, Selbstverständnissen und Traditionen von Institutionen verbunden werden. Dabei können auch Aussagen zur Wahrnehmung von Zielen, Selbstverständnissen oder Traditionen anderer Institutionen hier zugeordnet werden. Insbesondere eine normative Argumentation für institutionelles Handeln oder institutionelle Entscheidungen wird hier zugeordnet, wie auch die Abgrenzung oder die Herstellung von Gemeinsamkeiten mit anderen Institutionen. Aussagen, die die Wahrnehmung der Institution durch Andere oder durch die Öffentlichkeit betreffen, können hier zugeordnet werden.

Beispiele für Anwendungen:

„am Anfang ist so die Konzeption auch immer nochmal wichtig. Das finde ich nochmal so zum Lesen und auch darüber so in den Austausch zu kommen, ne? Wie arbeiten wir [...]? Was sind so unsere Schwerpunkte, aber auch unsere Haltungen und unsere Werte. Ja, so fängt es an“ (Pra-B: 18)

„Also, ich muss da sagen, an der Stelle, es ist ja (...) / Ich mache das als Unternehmen ja nicht für die Hochschule. Ich mache das als Unternehmen erstmal natürlich im eigenen Interesse und jetzt als Mitarbeiter*in in dem persönlichen Interesse, Student*innen etwas weitergeben zu können. Und vielleicht ja auch wiederum, auf der anderen Seite, Talente ja auch zu entdecken und vielleicht für zukünftige Mitarbeiter zu rekrutieren. Aber ähm von daher, ist das dann nie zu wenig was von der Hochschule kommt. Also für das Unternehmen. Für die Student*innen definitiv“ (Pra-D: 52)

„Tatsächlich sind/ gehe ich da das ähm/ liegt mir das am Herzen, was unsere Einrichtung auch tut. Wir sind eine Bildungseinrichtung und ich sehe die Praktikant*innen nicht nur als zusätzliche Mitarbeitende, sondern aus der Position der*des Begleitenden auf dem Stück Lebensweg. Und DAS ist uns sehr, sehr wichtig. Und deshalb habe ich vorhin auch gesagt, wir nehmen AUCH Praktikant*innen, wo ich sage die finden jetzt woanders nichts. Die brauchen eine andere Begleitung. Wir haben da jetzt Kapazität die*den zu begleiten und wir machen das, um da auch den Bildungsaspekt mit in den Vordergrund zu stellen. Das ist tatsächlich ganz, ganz wichtig. Im Mittelpunkt steht der Mensch bei uns und jeder ganz individuell. Wir haben auch häufig Studierende, die schon Kinder haben, wo flexiblere Arbeitszeiten im Vorhinein mit einplanen müssen. Und das ist ganz, ganz wichtig da zu gucken, A wie lässt sich Familie mit Studium vereinbaren? Aber B wie braucht die*der Einzelne auch Begleitung?“ (Pra-E: 42)

„Ja, also, ähm das Allerwichtigste ist, dass man über das Praktikum, das, indem man eine*n Praktikant*in kennenlernt, ähm man ja ihn über einen längeren Zeitraum auch kennenlernt, auch in der Arbeitsweise kennenlernt. Und das Endziel ist natürlich auch eine*n Mitarbeiter*in zu gewinnen, ne? Also das Investment was man über ein Praktikum tätigt ähm dann auch am Ende, ja, das man am Ende eine*n Mitarbeiter*in hat, den man, der das Unternehmen ähm ja als Praktikant*in kennt und den man dann aber auch über dieses Praktikum kennengelernt hat und weiß, dass diese*r Mitarbeiter*in zum Unternehmen passt, ja. Also, es geht auch ein Stück weit darum ähm eigene Mitarbeiter*innen zu finden, die zum Unternehmen passen. Genau“ (Pra-F: 38)

„Praktika werden HIER eher als ähm/ als tatsächlich ja eher karitative Leistung betrachtet. Dass man sagt, wenn jemand was Lernen will und da ist ein Platz frei und er belastet uns nicht zu bei der Arbeit, dann dürfen die auch ein Praktikum machen.“ (Pra-G: 96)

„die sollen mit der Praxis in Verbindung gebracht werden, vernetzt werden ja und Praktika ähm sind für die Qualitätsarbeit an der Universität so wichtig, weil sie eben auch ähm die Brücke schlagen zwischen (...) der Theorie und der Praxis, aber auch die Brücke schlagen zwischen der/ dem jetzigen Studieren und dem späteren Arbeiten (...), aber auch die Brücke schlagen beispielsweise zwischen dem (...) ja zwischen mir im Heute, ja meiner Persönlichkeit im Heute und meiner möglichen Weiterentwicklung im Studium, also ich finde die Praktika haben eine wunderbare Brückenfunktion aus meiner Sicht, um Entwicklung also Entwicklungsperspektiven auch noch mal in den Blick zu nehmen und manchmal auch bestimmte Vorstellungen noch mal so ein bisschen zu relativieren ähm (...) ja und dann eben (...) in der Qualitätsarbeit ja dadurch, dass sie ein fester Bestandteil sind in unserem Modulhandbuch (...). Und eben diese Theorie-Praxis-Relation, ein ganz wichtiger Punkt“ (Doz-D: 20)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Wenn die Logiken einzelner Institutionen im Vordergrund stehen, wird diese Kategorie genutzt. Sie kann abgegrenzt werden von Aussagen, die eine Argumentation über gesellschaftliche Logiken und die Argumentation über Konfigurationen des Zusammenwirkens mehrerer Institutionen im lokalen Raum betreffen. Diese werden verschiedenen Subkategorien der Hauptkategorie mit Umweltbezug zugeordnet.

Normative Vorstellungen einzelner Personen, auch in ihren institutionellen Funktionen, werden jedoch den entsprechenden Subkategorien der Hauptkategorie mit personellen Bezügen zugeordnet. Hier wird darauf geachtet, wie diese normativen Setzungen argumentiert werden. Bei Argumentationen, die auf eine Verbindung zwischen personellen und institutionellen Zielsetzungen abhebt, werden beide Kategorien zugeordnet.

Name der Subkategorie: Größe

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Die Größe einer Einrichtung zeigt sich auch in der Ausstattung einer Institution mit Personal (vgl. Jütte 2002, S. 321–322). Eine größere Personalstärke einer Institution bedingt, dass auch für kooperative Aktivitäten mehr Mitarbeiter*innen zur Verfügung stehen und insofern eine Institution sich auch verstärkt engagieren kann in kooperativen Bezügen (vgl. ebd., S. 129–130, 313) und dieser mehr Potentiale informeller Beziehungen zur Verfügung stehen können (vgl. ebd., S. 313). Dies kann eine Ressource für eine Institution darstellen (vgl. ebd.).

Die Möglichkeit Mitarbeitende auch an formellen Kooperationsorten wie Arbeitskreisen und Gremien teilnehmen zu lassen, wird durch eine erhöhte Zahl an Personal einer Einrichtung ebenfalls beeinflusst. Dies bietet Potentiale für kooperative Interaktionen der Institutionen (vgl. ebd., S. 204, 234). Institutionen, die sich an vielen kooperativen Interaktionen beteiligen können, erhalten damit auch Zugänge zu interaktionalen und formellen Austausch zwischen Institutionen (vgl. ebd., S. 279). Konträr dazu kann eine geringe Personalstärke auch eine geringe Bedeutung im kooperativen Zusammenwirken bedingen (vgl. ebd., S. 283).

Die Einbindung einer Institution in eine Trägerstruktur kann ebenfalls für die Institution Ressourcen generieren und Machtverhältnisse beeinflussen (vgl. ebd., S. 259).

Die Größe einer Institution kann neben der Anzahl der für eine Institution wirkenden Personen auch gekennzeichnet sein durch den Einfluss der Einrichtung in der lokalen Umwelt und das Merkmal, inwiefern eine Einrichtung „ordnungspolitisch bedeutsam“ (ebd., S. 89) ist (vgl. ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Die Kategorie wird angewendet, wenn Informationen angesprochen werden, die anhand der Größe einer Institution Einflüsse auf kooperative Aktivitäten oder Potentiale thematisieren. Dabei können sowohl die personellen Potentiale einer Einrichtung sowie die Bedeutung einer Institution in kooperativen Bezügen thematisiert werden. Auch die Anbindung einer Institution an übergeordnete Strukturen, wie Strukturen von Träger*innen können relevant sein. Weiterhin kann für die Einordnung als Größe einer Institution auch der Einfluss und die Bedeutung einer Institution thematisiert werden und diese Kategorie angewendet werden.

Beispiele für Anwendungen:

„Und je kleiner eine Einrichtung ist und wir sind eine kleine Einrichtung, umso mehr ist eben die Flexibilität erwartet und gebraucht, weil im großem Verband [...], da hat jeder seine Abteilung. Da habe ich auch nur diese Arbeit. Aber dann muss ich als Studierender schon ganz genau wissen, dass ich genau in so eine Richtung will“ (Pra-E: 174)

*„also wenn es zu klein wird, dann habe ich immer so ein bisschen Sorge, wohingegen bei doch auch größeren Organisationen oder auch Institutionen, [...] da habe ich dann schon so eine Idee, dass da ordentlich und solide gearbeitet wird und dass die jetzt auch in der Lage sind ein gutes Projekt/ also den Studierenden eine gute Projektaufgabe zu stellen und dass die das institutionell auch irgendwo verankern können, das hat ja auch damit zu tun, einfach so etwas wie Krankheitsvertretung, also so das kann ja immer sein, dass irgendwie, dass/ oder Urlaubsvertretung, also dass die Studierenden auf einmal irgendwie, weil jemand drei oder weiß ich nicht vier Wochen langen Sommerurlaub hat, dass die Studierenden dann/ dass also dann drei oder vier Wochen keine*n Ansprechpartner*in in der Organisation haben, das ist ja viel wahrscheinlicher, wenn es eine ganz kleine Klitsche hast sage ich mal, wo irgendwie nur drei Leute beschäftigt sind“ (Doz-A: 80)*

„Ob groß oder klein, ob Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung, das spielt glaube ich aus meiner Wahrnehmung keine so große Rolle, also auch von den Praktikumsberichten her, was man da an nachträglicher Reflexion lesen kann, auch aus Studierendensicht nicht“ (Doz-B: 12)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es werden keine Abgrenzungen zu anderen Kategorien oder Subkategorien festgelegt.

Name der Subkategorie: **Institutionalisierungsgrad**

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Der jeweilige Grad der Institutionalisierung betrifft die Frage, in welchem Umfang sich eine Institution an kooperativen Aktivitäten beteiligt oder beteiligen kann (vgl. Jütte 2002, S. 61). Mit dem Institutionalisierungsgrad variiert auch der „Kooperationsumfang“ (ebd.) und die Frage mit welchen Partner*innen zusammen gearbeitet wird (vgl. ebd.). Jütte verbindet dies mit verschiedenen „Intensitätsstufen der Kooperation“ (ebd.) und ordnet diese wie folgt: „1) Informationsaustausch“ (ebd.), „2) Erfahrungsaustausch“ (ebd.), „3) Absprachen, kooperative Planung“ (ebd.), „4) Vermittlung von Teilnehmern“ (ebd.), „5) Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen“ (ebd.), „6) Formale Kooperation“ (ebd.) und „7) Gründung einer gemeinschaftlichen Einrichtung“ (ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird genutzt, wenn Aussagen getroffen werden, die die Art, den Umfang und die Intensität kooperativer Beziehungen von Institutionen zu anderen Institutionen und Personen beschreiben.

Beispiele für Anwendungen:

„die Projektzeit bei uns ist begrenzt“ (Pra-A: 101)

„dann machen wir ein Einführungsgespräch. Also, wir machen dann immer zu Anfang ein Auftaktgespräch ähm wenn das Praktikum beginnt, wo wir dann auch schauen, okay, ähm welchen Bereich? Es ist sehr, sehr groß unser Haus. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, gerade auch im Bereich der Pädagogik gibt es unterschiedliche Einsatzfelder und dann kristallisieren wir in einem gemeinsamen Gespräch raus, wir hatten ja schon ein Vorstellungsgespräch, haben dann schon auch Ideen entwickelt, wo wir die Person eventuell auch einsetzen könnten, wo sie einen Einblick haben könnte und besprechen das dann, was wir da für Möglichkeiten haben und machen dann so einen kleinen Fahrplan mit denen, was sie sich anschauen können. Und dann geht es in einem Orientierungspraktikum natürlich meistens ähm um Orientierung. Das heißt, um Mitlaufen, schauen, wie wird gearbeitet“ (Pra-F: 4)

„Ansonsten war es halt sehr angenehm, dass alles so klar war. Ne, Du hast ganz klar einen Rahmen, Du hast bestimmte Stunden, Du hast einen Praktikumsvertrag, es ist klar es wird ein Bericht geschrieben, es ist klar, was Ziel des Berichtes ist“ (Stu-C: 150)

„also ich finde man bekommt dann auch schon viele Anregungen mit irgendwo. Also wir hatten auch in Sozialpädagogik mal so ähm Online-Exkursionen ähm wo halt aus der Praxis jemand erzählt, was zum Beruf und so. Da kam dann auch ganz oft die Frage, bieten sie auch Praktika an? Also man hat schon immer mal wieder die Möglichkeit gehabt sich ähm, jetzt unabhängig von diese Pflichtpraktikazeiten, sich Anregungen zu holen. Oder halt auch mal nachzufragen, also das finde ich schon sehr positiv, dass da auch immer so die Praxisseite gezeigt und integriert wird. Dass man da mal irgendwie ein Bild von bekommt. Man muss halt ein bisschen Eigeninitiative zeigen, würde ich sagen, aber es ist jetzt nicht so, als ob es so komplett hinten runter fällt und es nur um die Theorie geht. Und das habe ich schon sehr positiv irgendwie wahrgenommen“ (Stu-L: 112)

„Also was da wichtig ist, ist zum einen natürlich die Anlaufstelle in der Uni also quasi wo das Ganze vertraglich auch abgearbeitet wird, da kann ich nur sagen, dass den Studierenden viele Angebote gemacht werden, das Ganze wirkt auf den ersten Moment für Studierende öfters komplex, weil es einfach, ja so ein bisschen mit Eigenverantwortung auch zu tun hat, ich muss diesen Antrag zur richtigen Zeit irgendwo abgeben um dann auch wirklich in ein Praktikum zu/ aufzu/ abhalten zu können, also dieses ja diese Eigenverantwortung ist glaube ich für die Studierenden dann eine gewisse Schwierigkeit“ (Doz-F: 76)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Der Einfluss der Größe einer Einrichtung auf kooperative Bezüge wird der Subkategorie der Größe zugeordnet. Wenn dies konkretisierend auf die Beschreibung dieser kooperativen Bezüge bezogen ist, wird die Kategorie Institutionalierungsgrad genutzt.

Name der Subkategorie: Organisatorische Ausdifferenzierung

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Eine Ausdifferenzierung organisatorischer Strukturen zeigt sich auch in Hierarchiestrukturen oder Zuständigkeiten. Kooperatives Handeln wird auch davon geprägt, welche Dienstwege in einer Institution vorgesehen sind (vgl. Jütte 2002, S. 118).

Kooperative Aktivitäten und die Gestaltung von persönlichen Netzwerken werden auch beeinflusst durch die jeweilig von Personen wahrgenommenen Aufgaben und Befugnisse für Entscheidungen in Institutionen (vgl. ebd., S. 321). Die Position innerhalb einer Institution kann sich auch auf informelle persönliche Beziehungen auswirken.

Positionen in Institutionen ermöglichen es aber auch kooperative Beziehungen abseits von persönlichen Bezügen einzugehen und zu gestalten (vgl. ebd., S. 112). Leitungspositionen werden bei Jütte in der Erhebung der Mitarbeiterebene gegenübergestellt (vgl. ebd., S. 208), „die Hierarchie- und Funktionsebene [spielt, A.K.D.] im Beziehungsgeschehen eine Rolle“ (ebd., S. 129). Dies bedingt die Frage, welches kooperative Handeln als „Chefsache“ (ebd., S. 130) gesehen wird und welche Zuständigkeiten für Aufgabenerfüllungen in kooperativen Bezügen in Institutionen gelten (vgl. ebd.).

Es wirken auch „Differenzen hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses“ (ebd., S. 218) im kooperativen Handeln. „Ehrenamtliche und Honorarmitarbeiterinnen“ (ebd.) werden genannt neben „hauptberuflichen, vollzeitbeschäftigten Mitarbeiterinnen“ (ebd.).

Organisatorische Möglichkeiten einer Institution können sich auch zeigen in jeweils institutioneneigenen Aspekten wie besonderen Ressourcen für die Zusammenarbeit. Jütte nennt als Beispiele für solche besonderen personellen Ressourcen beispielsweise die Bereitstellung von „Schreibarbeiten und [...] Postversand“ (ebd., S. 227, vgl. ebd.).

In Institutionen wird auch festgelegt, welche Mitarbeiter*innen beziehungsweise welche institutionellen Positionen an kooperativen Settings teilhaben können oder müssen (vgl. ebd., S. 243). Die Teilnahme an kooperativen Gremien kann auch als Belastung erlebt werden (vgl. ebd., S. 243), die Entscheidung wie und von wem die institutionellen Interessen in Kooperationen vertreten werden, wird innerhalb einer Institution getroffen und dies „kann Bestandteil eines internen Machtkampfes sein“ (ebd., S. 243, vgl. ebd.). Die Entscheidung kann dabei auch ohne Einbezug von institutionellen Hierarchiepositionen getroffen werden.

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie wird verwendet, wenn Positionen innerhalb einer Institution für die Beteiligung an Kooperation und Zusammenarbeit von Relevanz sind. Dabei können Beschäftigungsverhältnisse, Hierarchieebenen wie auch positionsunabhängige Präferenzen eine Bedeutung haben, die auch die Ausgestaltung der kooperativen Bezüge beeinflussen können.

Beispiele für Anwendungen:

*„dann ist mir oder ist uns wichtig, dass wir der*dem ähm Praktikant*in auch das ähm Gefühl vermitteln, dass die*er ein Teil des Teams ist, ne. Also, dass sie*er mit ähm an den/unserem Teambesprechungen teilnimmt, dass wenn wir Aktivitäten vielleicht auch über die Arbeit hinaus machen, dass die*derjenige dann dabei ist. Dass die*derjenige auch ähm (...) ja, ich sage mal so, die gleichen Rechte genießt, die auch ein*e Mitarbeiter*in genießt. Sei es jetzt, ob wir uns untereinander duzen ähm oder ähm derjenige auch ein Recht ähm auf die ähm ja seine Meinung einzubringen, ähm seine Ideen einzubringen und so weiter. Also das ähm ist uns bei der Beschäftigung von einem Praktikanten wichtig“ (Pra-D: 2).*

*„Die Kolleg*innen kriegen, bevor ein*e Praktikant*in kommt, immer gesagt in die verschiedenen Bereiche rein, habt ihr Tätigkeiten die von einer*einem Praktikant*in zuverlässig auch ohne Vorerfahrung erfüllt werden können? Wir haben für jede*n Praktikant*in immer einen eigenen Ordner auf dem Server, die bekommen auch einen Laptop von uns zugewiesen, sodass sie einen Serverzugang haben. Und ähm da dürfen zunächst mal vorab, wenn die noch nicht da sind die Praktikanten, Aufgaben reingelegt werden“ (Pra-E: 24)*

*„Also, sie*er war ähm / Sie*Er hat dann begonnen bei uns im Büro, also, sie*er hat in einem unserer Büros immer gesessen. Sie*Er wurde sehr stark an uns angebunden, alleine in Räumen nicht und auch physisch, dass immer jemand auch da war bei dem sie*er mitlaufen konnte, also, die Büros je nach den Themen gewechselt“ (Pra-F: 18)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Arbeitsbedingungen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Die handelnden Personen agieren als professionell Handelnde in je nach Institution sich konkretisierenden „Arbeitsbedingungen“ (Jütte 2002, S. 322, ebenso S. 321). Ein Aspekt dieser Arbeitsbedingungen ist die Entlohnung der beruflich Tätigen.

Jütte weist auf die Bedeutsamkeit des Austausches hin für die Reflexion von Arbeitsbedingungen und Tätigkeiten in der je eigenen Institution, auch angesichts des Abgleichs mit alternativen Handlungsbedingungen in anderen Institutionen (vgl. dazu ebd., S. 216).

Arbeitsbedingungen werden auch mit Anforderungen und Veränderungen seitens der Umwelt in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S. 136). Handelnde stehen dabei diesen Bedingungen nicht unbeteiligt gegenüber, vielmehr sind sie in diese eingebunden: Sie „versuchen [...] auf ihr Umfeld handelnd einzuwirken“ (ebd., S. 328).

Die Möglichkeit für einen fachlichen Austausch stellt einen weiteren Aspekt der Arbeitsbedingungen dar. Dies kann den Austausch in interorganisationaler Zusammenarbeit betreffen wie auch den Austausch mit Kolleg*innen innerhalb einer Institution. Jütte verknüpft die Möglichkeit für einen Austausch mit Kolleg*innen mit der Förderung einer professionellen Entwicklungsmöglichkeit (vgl. ebd., S. 337).

Dabei werden nicht nur eigene Arbeitsbedingungen eingeschätzt, sondern auch die anderer beruflich Tätiger auch in weiteren Institutionen. Die Wahrnehmung dieser Arbeitsbedingungen wird als Rahmenbedingungen auch einbezogen in die Beurteilung des Verhaltens von anderen Handelnden (vgl. ebd., S. 136): „Man nimmt die Rahmenbedingungen wahr, unter denen der andere handeln muss, und äußert Verständnis für ihn als Handelnden“ (ebd., S. 115). Auch werden eigene Arbeitsbedingungen mit denen anderer verglichen. Kooperativer Austausch kann Zugänge zu Informationen eröffnen, die für einen solchen Vergleich herangezogen werden (vgl. ebd., S. 100).

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie wird genutzt, wenn Arbeitsbedingungen in einer Institution beschrieben werden. Dabei kann die Beschreibung und Bewertung von Arbeitsbedingungen für eigene Arbeitsbedingungen wie auch für Akteur*innen anderer Institutionen geschehen. Arbeitsbedingungen werden von Tätigen auch gestaltet, sie wirken auf diese Bedingungen aktiv ein.

Beispiele für Anwendungen:

„Arbeitssicherheitsunterweisungen, die müssen stattfinden. Das heißt, das wird auch geschaut, wird terminiert. Das wird alles besprochen“ (Pra-F: 6)

„im Gegenteil sogar recht gut, dass sie sagen da gibt es einen gewissen Workload der dahinter steckt und der kann auch wirklich kreativ und individuell gestaltet werden, ne. Was dann wiederum die Betriebe, die das nicht gewohnt sind, vor ganz andere Probleme stellen und sagt ‚Ja, aber wenn der nicht von montags bis freitags da ist, ähm wie soll ich das dann kontrollieren?‘ Ähm. Wo man dann auch sagen kann, ja diese Kontrolle ist vielleicht nicht jeden Tag so notwendig. Und es sind/ Ähm. Und dass man dann guckt, wo sind die Fragestellungen? Es gibt Fragestellungen, die Erfordernis, dass man tatsächlich regelmäßig da ist: ‚Wie ist es? Wollen sie vielleicht auch mal sehen wie es ist Anrufe entgegenzunehmen? Zu beraten? Welcher Bildungsgang ist der Richtige für sie? Ähm. Dann müssen wir tatsächlich von 8 Uhr bis 16 Uhr mal vor Ort sein, weil dann haben sie jetzt gleich die Anfrage und die Anfrage und müssen von da nach da springen.‘ Ne oder ich habe ein anderes Thema, ein großumfassendes Thema wo man sagt, das ist eigentlich egal“ (Pra-G: 162)

„Ich habe sogar einen Arbeitsplatz bekommen“ (Stu-C: 67)

„Wohl habe ich mich eigentlich die ganze Zeit gefühlt. Lag aber glaube ich auch daran, dass ich ein eigenes Büro hatte, ich habe einen Schlüssel bekommen, ich hatte ein Telefon, das ist glaube ich auch nochmal ein ganz anderes Feeling, als wenn man irgendwie neben jemandem am Schreibtisch sitzt und dem nur über die Schulter guckt“ (Stu-D: 50)

„Oder innerhalb der ersten Woche und da war es aber auch so, dass ich kein eigenes Büro hatte jetzt, da habe ich meistens dann nebendran gesessen oder am Nachbartisch und habe da irgendetwas gearbeitet“ (Stu-D: 74)

„30 Studierende in diesen Veranstaltungen zu haben, ist schon sehr viel für diese Form von Veranstaltung, die ja ähm [...], die es nötig macht, finde ich eigentlich einen Raum zu haben, ähm der/ also diskursiven Raum zu haben“ (Doz-C: 48)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Weitere Ressourcen der jeweiligen Institution auf die beruflich Handelnde zurückgreifen können, stellen auch gleichzeitig Aspekte der Arbeitsbedingungen dar. Dies wird jedoch bei Jütte als separates Element der „institutionellen Bedingungsfaktoren“ (Jütte 2002, S. 321) als die „verfügbaren Ressourcen“ (Jütte 2002, S. 321) gefasst. Aussagen zu Ressourcenzugängen als Arbeitsbedingungen werden entsprechend dort eingeordnet.

Name der Subkategorie: Handlungs- und Entscheidungsräume

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Von „Organisationsmerkmalen wie den einrichtungsimmanenten Handlungs- und Entscheidungsräumen“ (Jütte 2002, S. 321) ist das kooperative Handeln abhängig. Institutionen stehen gewisse Handlungsspielräume zur Verfügung (vgl. ebd.), die intern oder extern wirken. Die jeweiligen Interessen der Institutionen werden verfolgt, indem „Kooperation und Kontakte [...] der Ausweitung der Handlungsspielräume“ (ebd., S. 313) dienen. Zusammenarbeit wird von dem jeweiligen „Anspruch auf Eigenständigkeit“ (ebd., S. 125) der Akteur*innen beeinflusst. Sie wollen nicht, dass „Kooperation ihren Handlungsspielraum einschränkt“ (ebd.) und „reklamieren Handlungs- und Autonomiespielräume“ (ebd.). Die Handelnden stehen jedoch in „wechselseitige[n] Abhängigkeiten“ (ebd., S. 126) untereinander. Sie müssen sich entsprechend zwischen Autonomieansprüchen und wechselseitiger Abhängigkeit bewegen (vgl. ebd.). Der Handlungsspielraum der Institutionen schließt auch die Entscheidung an, an welcher Art von Zusammenarbeit sich die eigene Institution beteiligt.

Spielräume der Institutionen werden durch einwirkende externe Bedingungen beeinflusst, notwendiger Wettbewerb kann flexible Reaktionen notwendig werden lassen (vgl. ebd., S. 158). Der Einsatz des eigenen Personals für eigene Interessen kann auch Einschränkungen unterliegen durch beispielsweise geringe Flexibilität in den „Rahmenbedingungen des öffentlichen Dienstes“ (ebd.). „[D]ie Flexibilität der privaten Träger“ (ebd.) wird entsprechend mit der Assoziation größerer Handlungsspielräume und „kurzen Entscheidungswegen der Privaten“ (ebd.) verbunden. Bürokratische Abläufe werden wahrgenommen als Hindernisse für Zusammenarbeit (vgl. ebd., S. 156), zum Beispiel dadurch, „dass man auf Ansprechpartner trifft, die nicht oder nur eingeschränkt entscheidungsbefugt sind“ (ebd.).

Eigene Fähigkeiten Leistungen zu erbringen, werden als Differenzierungsmerkmal markiert (vgl. ebd., S. 157). Dies wird besonders wichtig für die Akteur*innen, wenn ein Ressourcenmangel herrscht. Leistungsfähigkeit wird über „Preis und Qualität“ (ebd.) der pädagogischen Angebote argumentiert, wie auch über „die Qualität der Austauschbeziehungen“ (ebd.).

In kooperativen Interaktionen erfolgt „[d]er Informationsaustausch [...] nicht unmittelbar reziprok“ (ebd., S. 95). Zunächst werden Informationen weitergegeben zur „Pflege von Kontakten“ (ebd.), jedoch wird die Weitergabe von Informationen behindert durch strukturelle Bedingungen (vgl. ebd.): Kommunikationsbarrieren und informationelle Hindernisse werden insbesondere auf Konkurrenzverhältnisse zurückgeführt“ (ebd., Herv. im O.). Auch der „Umgang mit vertraulichen Informationen stellt [...] ein Handlungsproblem dar“ (ebd., S. 96). Bei Handeln und Entscheidungen muss erwogen werden, „ob die Weitergabe dieser Information eventuell gegen die Interessen der eigenen Einrichtung verstößt“ (ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird angewendet, wenn Möglichkeiten der Gestaltung von und Reaktion auf Kooperation und Zusammenarbeit durch Vorgaben, Strukturen oder Kulturen einer Institution beeinflusst werden. Diese Subkategorie wird auch angewendet, wenn institutionelle Entscheidungsbefugnisse beziehungsweise Handlungs- und Entscheidungsräume thematisiert werden. Weiterhin wird sie genutzt, wenn institutionelle Möglichkeiten für pädagogisches Handeln thematisiert werden, die auch die Möglichkeiten für Kooperation und interorganisationale Zusammenarbeit betreffen können. Sofern die Weitergabe von institutionellen Informationen nach außen in der Institution abgewogen wird, wird diese Subkategorie ebenfalls gewählt.

Beispiele für Anwendungen:

*„Und die*der ist in Teambesprechungen dabei, die*der ist in jeder ähm kleinen Lage dabei oder Erstbesprechung dabei und hat die gleichen Aufgaben, die auch die Erzieher*innen machen“ (Pra-H: 20)*

*„Da war dann auch noch mal kurz an der Einrichtung die Frage, wer jetzt eigentlich diesen Praktikumsvertrag unterschreibt beziehungsweise wer so ein bisschen ja für uns auch die*der Ansprechpartner*in ist, falls wir doch noch mal Rückfragen haben“ (Stu-I: 48)*

„Also als Praktikant*in ist man ja immer so (...) also das schwächste Glied quasi in dem Sinne beziehungsweise hat halt am wenigsten zu sagen und das ist ja auch klar und ähm oft war das für mich als Praktikant*in so, dass ich ähm das Gefühl hatte, dass die denken, also dass am Anfang wie gesagt, dass mein*e Praxisanleiter*in denkt, dass ich halt ähm nichts machen brauche und mir deshalb auch oft ähm nichts, keine Aufgaben gegeben hat und ich bin aber dann oft dahin, habe gesagt: ‚Ja [...], hast du noch was für mich? Kann ich noch irgendwas tun?‘ und ähm auf der anderen Seite war das halt ganz gut, weil oft war das dann auch so, das waren Situationen, wo jemand angerufen hat und dann Sachen gefragt hat und ich habe dann aber immer sagen können: ‚Ja, ich bin die*der Praktikant*in, ich weiß es nicht‘. Also auf der einen Seite war es gut, weil man halt quasi nicht so ähm (...) eine Pflichterfüllung hatte, auf der anderen Seite wollte man halt was machen so“ (Stu-A: 88)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es findet eine Abgrenzung zur Subkategorie der Arbeitsbedingungen statt. Sofern Möglichkeiten und Grenzen für Handeln innerhalb einer Institution beziehungsweise in interorganisationalen Bezügen thematisiert werden, wird diese Kategorie genutzt. Sofern strukturelle Bedingungen innerhalb einer Institution die Arbeit der Tätigen grundsätzlich beeinflussen, durch Entlohnung, Austausch mit Kolleg*innen oder durch weitere strukturelle Bedingungen, wird die Subkategorie der Arbeitsbedingungen gewählt.

Name der Subkategorie: Verfügbare Ressourcen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Institutionen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Jede Institution verfügt über spezifisch gefasste Ressourcen auf die sie zugreifen kann. Den Ressourcenbegriff fasst Jütte weit (vgl. Jütte 2002, S. 85): „Ressourcen sind materieller Art (Finanzmittel, Räume, Lehrmittel), sozialer Art (Dozenten, Freunde, Kollegen, Kontakte) und immaterieller Art (Ansehen, Renommee, Image, Anerkennung, Wissen, Know-how [sic!], spezielle Informationen ...)“ (ebd.). Ressourcen sind „als solche identifizierbar“ (ebd.).

Für das Feld der Weiterbildung beschreibt Jütte eine Notwendigkeit einer stetigen Beschaffung oder Herstellung von Ressourcen in Prozessen für die Erbringung pädagogischer Leistungen (vgl. ebd., S. 86). Diese Beschaffung oder Herstellung geschieht, indem ein Zugriff auf Ressourcen durch informelle und formelle Beziehungen und Kooperationen ermöglicht wird (vgl. dazu ebd.). Die Akteur*innen der Weiterbildung „sind ständig auf der Suche nach finanziellen, räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen“ (ebd., S. 84). Abhängigkeiten von Ressourcengebern können den Status einer Institution auch schwächen (vgl. dazu ebd., S. 285).

Der Tausch von Ressourcen ist auch abhängig von Inhalten der kooperativen Beziehungen (vgl. ebd., S. 212).

Als eine Ressource von Institutionen können auch die Interaktionsbeziehungen selber betrachtet werden als soziales Kapital von Institutionen (vgl. ebd., S. 89). Reiche Kooperationsressourcen steigern die Reputation einer Institution und tragen zu ihrer Legitimation bei (vgl. ebd., S. 103).

Jütte argumentiert, dass „Öffentlichkeit selbst [...] eine tauschfähige Ressource dar[stellt, A.K.D.]“ (ebd.), wobei die Legitimation via Öffentlichkeit verschieden argumentiert wird. Öffentliche Akteur*innen werden daran gemessen, wie sich ihr funktioneller Beitrag zum pädagogischen System auch in der Öffentlichkeit widerspiegelt (vgl. ebd., S. 104). Kommerzielle Akteur*innen müssen Leistungen gegenüber Auftraggeber*innen nachweisen (vgl. ebd.), wobei auch hier Öffentlichkeit auf Ressourcengeber*innen einwirken kann (vgl. ebd., S. 103). Die Wahrnehmung der Einrichtung in der Öffentlichkeit ist für die Akteur*innen bedeutungsvoll (vgl. ebd., S. 87). Für die Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen wird deswegen „Zusammenarbeit mit Partnern mit hoher Reputation“ (ebd.) verbunden mit einem eigenen „Prestigegewinn“ (ebd.). Kooperation wird entsprechend auch als Legitimierung der Einrichtung genutzt (vgl. ebd., S. 103).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird genutzt, wenn der Einfluss von materiellen, sozialen oder immateriellen Ressourcen einer Institution auf Zusammenarbeit und Kooperation von Interviewpersonen thematisiert werden. Auch die Legitimation einer Institution über ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit oder bei anderen Institutionen kann als ein Aspekt dieser Subkategorie gewertet werden.

Beispiele für Anwendungen:

„Weil ich gleich gesehen habe, das ist ja immer so eine Frage, wenn man so etwas anbietet, dann muss man ja auch immer schauen, ob man das leisten kann. Also, beziehungsweise, was ist/ Die Frage ist ja auch immer, wie viel Zeit geht da drauf? Es ist ja letztendlich alles Zeit, ja. Also, ähm wir sind, also, stehen hier auch unter einem sehr großen Zeitdruck und ähm das muss dann natürlich im Vorfeld geklärt werden. Und dann war mir sehr schnell klar, dass das aber eben gut organisiert ist und das spielt dann natürlich eine große Rolle und ja, sich grundsätzlich zu entscheiden, das ähm, also, die Möglichkeit zu bieten“ (Pra-A: 143)

*„Also wirklich so eine Komplettplanung lassen wir die dann auch machen. Immer mit der Rücksprache eben ‚Ja ist gut‘ oder ‚Geht gar nicht‘. Und eben auch erläutern, warum das gar nicht geht oder warum das gut ist. Das heißt die Zeit, die ich sonst dafür verwenden würde, um selber vorzubereiten, hat man dann eigentlich im Nachgespräch mit den Praktikant*innen“ (Pra-E: 20)*

„Und das ist natürlich auch immer eine Frage ähm des zeitlichen Investments ähm, weil auch ein Praktikum ähm sollte natürlich im besten Fall eine Win-win-Situation sein. Denn mit einer einem Praktikant*in*

ähm bindet man ja auch erstmal Ressourcen. Also, dieses Auftaktgesprächs im Rahmen des Anfangs, der Einarbeitung, und dann finden da ja kontinuierlich Gespräche statt. Und je nachdem, gerade am Anfang müssen diese Gespräche auch taktisch viel, ähm von der Taktung enger zusammen sein, als dann wenn jemand schon länger da ist“ (Pra-F: 10)

„Ja, also, ähm das Allerwichtigste ist, dass man über das Praktikum, das, indem man eine*n Praktikant*in kennenlernt, ähm man ja ihn über einen längeren Zeitraum auch kennenlernt, auch in der Arbeitsweise kennenlernt. Und das Endziel ist natürlich auch eine*n Mitarbeiter*in zu gewinnen, ne? Also das Investment was man über ein Praktikum tätigt ähm dann auch am Ende, ja, das man am Ende eine*n Mitarbeiter*in hat, die*den man, die*der das Unternehmen ähm ja als Praktikant*in kennt und den man dann aber auch über dieses Praktikum kennengelernt hat und weiß, dass diese*r Mitarbeiter*in zum Unternehmen passt, ja. Also, es geht auch ein Stück weit darum ähm eigene Mitarbeiter*innen zu finden, die zum Unternehmen passen“ (Pra-F: 38).

„Plus eben diese ganz konkrete Gewinnung von potentiellen Mitarbeiter*innen, von ‚High Potentials‘“ (Pra-G: 34)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Diese Subkategorie wird abgegrenzt zu sozialem Kapital als personen-bezogene Subkategorie. Soziale Beziehungen und Interaktionen, auf die Handelnde als soziales Kapital einzelner Personen zugreifen können, werden unter der personen-bezogenen Kategorie zugeordnet. Soziales Kapital, welches an Institutionen gebunden ist, wird dieser Subkategorie zugeordnet als einer Institution verfügbaren Ressourcen.

Name der Hauptkategorie: Aufgaben-bezogene Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Zusammenarbeit wird durch verbundene Aufgaben geprägt (vgl. Jütte 2002, S. 323). Welche Bedarfe an Zusammenarbeit jeweils bestehen, ergibt sich je nach speziellen Anforderungen im Handlungskontext (vgl. ebd., S. 323). Je nach Betätigungsfeld von Institutionen oder dortigen einzelnen Positionen variieren auch Aufgaben und damit einhergehende Kooperationserfordernisse und Beziehungspluralitäten (vgl. ebd., S. 317, 323).

Zusammenarbeit muss von Handelnden gestaltet werden, dabei werden interne und externe Strukturen berücksichtigt und zugleich auf eine Veränderung dieser Strukturen eingewirkt (vgl. ebd., S. 315). Jütte thematisiert „strukturelle Paradoxien“ (ebd., S. 319) in denen pädagogisch Handelnde agieren müssen (vgl. ebd.). Dabei geschieht dieses Handeln als eine „Gratwanderung zwischen den Oszillationspunkten von Konkurrenz und Kooperation [...] und ist sowohl nutzenmaximierendes als auch normengeleitetes Handeln“ (ebd.). Bei Zusammenarbeit wird „zwischen Gemeinschaftsinteressen („Solidarität“) und den Eigeninteressen“ (ebd.) gehandelt und diese Interessen müssen jeweils balanciert werden (vgl. ebd.).

Bei der Aufgabebearbeitung in kooperativen Bezügen muss berücksichtigt werden, dass jeweils eigene, institutionelle und kooperative Interessen sich überlagern können (vgl. ebd., S. 322).

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie wird mit ihren Subkategorien angewendet, wenn Anforderungen im Handlungskontext thematisiert werden. Diese Anforderungen können an die Handelnden auf verschiedene Weisen herangetragen werden. Ergänzend werden Aussagen dieser Hauptkategorie zugeordnet, die Bezug nehmen auf die konkrete Gestaltung oder Reaktion von Handelnden auf institutionsinterne oder externe Einflüsse. Auch die Thematisierung der Aushandlung zwischen eigenen, institutionellen und kooperativen Interessen anhand konkreter Aufgabenstellungen oder Anforderungen sind dieser Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension zuzuordnen.

Beispiele für Anwendungen:

Hier wird auf die Beispiele verwiesen, die in der Beschreibung der zugehörigen Subkategorien zugeordnet werden.

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Hauptkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Bewertung einer Aufgabe durch eine Person, die über personelle Aspekte argumentiert wird, ist der Hauptkategorie der personen-bezogenen Dimension zuzuordnen. Die Bewertung einer Aufgabe anhand von Anforderungsbezügen seitens der Institution, der Aufgabe oder der anvisierten Zielgruppen, sind jedoch dieser Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension zuzuordnen.

Eine Abgrenzung dieser Hauptkategorie zu pädagogischen Bedarfen als Teil der Umwelt-bezogenen Dimension geschieht anhand dessen, inwiefern die Interviewten Aussagen als generelle gesellschaftliche Bedarfe oder als Anforderungen und Zielsetzungen definieren, die sich aus Aufgabenstellungen ergeben. Diese Aufgabenstellungen sind häufig an Ziele oder Interessen einer Institution oder Person gebunden, wohingegen pädagogische Bedarfe die Wahrnehmung gesellschaftlicher Ziele umfassen.

Name der Subkategorie: Arbeitsinhaltliche Aufgaben

Subkategorie zur Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Inhaltlich unterscheidet Jütte Aufgaben, die im Kontext von interorganisationaler Zusammenarbeit und Kooperation entstehen, hinsichtlich zwei Formen (vgl. Jütte 2002, S. 284–285). Einmal sind Aufgaben zu erfüllen, die sich aus gesetzlichen und formalen Vorgaben des administrativ-politischen Systems ergeben (vgl. ebd.) und sich in der Zusammenarbeit zeigen als „präskriptive Interaktionen“ (ebd., S. 285). Des Weiteren ist es Aufgabe von Personen oder Institutionen einen Austausch eigeninitiativ zu installieren (vgl. ebd.). Aufgaben bestimmen sich teilweise durch die Art der Institution für die agiert wird und je nach Institution können damit auch „ordnungspolitische[] Aufgaben“ (ebd., S. 284) verbunden sein, die auch andere Institutionen berücksichtigen müssen. Die Kammern beispielsweise werden als „eine ‚zuständige Stelle‘“ (ebd.) dargestellt (vgl. ebd.).

Themen können auch „schon aufgrund ihrer Sachstruktur auf interorganisationelle Kooperation angewiesen“ (ebd., S. 239) sein, als solche führt Jütte „pädagogische Themen und Bereiche, wie Alters-, Gesundheits-, Frauen- und Umweltbildung“ (ebd.) an: „Mehrdimensionale Problemlagen und Handlungsfelder erfordern eine Zusammenarbeit und ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen“ (ebd.).

Als unterschiedliche Aufgaben werden aber auch Beispiele für diese auf den verschiedenen Positionen in einer Institution angemerkt. So wird für Leitungspersonen strategisches Management genannt und als Beispiel für eine „[a]rbeitsinhaltliche Aufgabe“ (ebd., S. 322) dieser auf die spezielle Aufgabe hingewiesen: „Der Leiter schaltet sich nur ein, wenn es um Aushandlungsprozesse hinsichtlich der Maßnahmekonzeption, der Abrechnungskonditionen, der Interpretationsspielräume von Förderrichtlinien oder um Konfliktlösung geht“ (ebd., S. 130). Bei „Probleme[n] mit Konfliktpersonal werden [diese, A.K.D.] auf die Leiterebene transferiert, damit sie dort eine Klärung erfahren“ (ebd.). Auch gelten für außerinstitutionelle Kontakte gegebenenfalls Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtung (vgl. dazu ebd., S. 130). Die Aufgaben der Mitarbeitenden charakterisiert er in diesem Beispiel dadurch, dass diese „Mitarbeiter für das ‚operative Management‘ im Sinne der alltäglichen Aufgabenerfüllung zuständig sind“ (ebd.). Diese bewältigen einen „große[n] Teil des kooperativen Handelns“ (ebd.), dies wird als „Routinehandeln“ (ebd.) bezeichnet.

Für kooperatives Handeln werden auch informationelle Interessen zwischen Akteur*innen ausgehandelt, da Informationen für berufliches Handeln benötigt werden, die je nach Gegenstand und Inhalten von Informationen variieren (vgl. ebd., S. 94). Informationen werden danach bewertet, inwiefern sie pragmatisch für eigenes Handeln nutzbar sind (vgl. ebd.). Informationen werden selektiv aufgenommen, je nachdem wie sie jeweils bedeutsam sind für eigene Relevanzen (vgl. ebd., S. 93). Kooperative Zugänge zu Handelnden anderer Institutionen als soziale Netze der Akteur*innen bedingen Zugänge zu Informationen (vgl. ebd., S. 93–94). Die Akteur*innen sind an verschiedenen Arten von Informationen interessiert. Leitende sind interessiert an „**strategische[n] Informationen**“ (ebd., S. 94, Herv. im O.). „**[A]rbeitsinhaltliche[] Informationen**, die für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben im Tagesgeschäft nötig bzw. hilfreich sind“ (ebd., Herv. im O.), gelten gesamt als relevant.

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird genutzt, wenn Aufgaben anhand von inhalts- oder themenbezogenen Argumentationen angesprochen werden. Dabei werden auch Begründungen und Interessen an einer Zusammenarbeit einbezogen, sofern sie anhand der Inhalte einer Aufgabe begründet werden. Die Bearbeitung von bestimmten Themen kann eine Abstimmung darüber besonders erforderlich machen. Strategisches, operatives und informationelles Management sind mögliche Teile arbeitsinhaltlicher Aufgaben.

Beispiele für Anwendungen:

„Oder mal eine Präsentation zu erstellen. Zu sagen, das ist jetzt ein Thema was wir visualisieren müssen. Da brauchen wir Unterstützung“ (Pra-D: 18)

„Da geht es aber jetzt darum, dass ich eigenständig eine qualitative Erhebung mache“ (Stu-C: 2)

„Aber das ist so der Tagesablauf und eben auch die grobe Einbindung der Praktikant*innen“ (Pra-C: 7)

„Sitzungen teilnehmen“ (Doz-B: 30)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Vielfalt der Tätigkeiten überschneidet sich mit Aspekten der „[a]rbeitsinhalte[n] Aufgaben“ (Jütte 2002, S. 322) insofern als auch dort bereits ein Tätigkeitsspektrum aufscheint. Eine Fülle an Tätigkeiten wird von einzelnen Personen ausgeübt, dies ist abzugrenzen von der weiteren der Unterdimension der „Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt“ (Jütte 2002, S. 322), die sich auf institutionelle Bezüge der Aufgaben in speziellen Handlungsfeldern ausrichtet.

Name der Subkategorie: Tätigkeitsvielfalt

Subkategorie zur Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Eine Vielfalt an Tätigkeiten wird bestimmt durch das Feld in dem eine Institution und damit deren Mitarbeitende agieren. Kooperatives Handeln ist mit Tätigkeiten verbunden, die sich erst aus der Zusammenarbeit ergeben. Als solche Tätigkeit ist beispielsweise die Koordinierung von Zusammenarbeit zu nennen (vgl. Jütte 2002, S. 236–237).

Als Tätigkeitsvielfalt wird ergänzend dazu hier für das kooperative Handeln auf die verschiedenen Intensitäten der Zusammenarbeit geschaut. Jütte beschreibt „Grade der Zusammenarbeit“ (ebd., S. 65) auf verschiedenen Handlungsebenen der Kooperationsbeziehungen mit „unterschiedliche[n] Intensitätsgrade[n]“ (ebd.). Als „eher grundsätzliche Kooperation“ (ebd.) mit „formalisierte[n] Absprachen, Zusammenarbeit auf Vertragsebene“ (ebd.), die als „längerfristige Zusammenarbeit“ (ebd.) von der „Leitungsebene vereinbart oder ‚abgesegnet‘“ (ebd.) ist, benennt er „Institutionelle Kooperation“ (ebd.). Als weitere Ebene nennt er die „Aufgabenbezogene Kooperation“ (ebd.) als „punktuelle Kooperation“ (ebd.), „zumeist anlass-/ereignisbezogen“ (ebd.) und „fallweise miteinander kooperieren, projektbezogen“ (ebd.). Davon abgegrenzt sieht er die „Personelle Kooperation“ (ebd.), die „Kooperationsleistungen personenzentrierter Beziehungsgeflechte“ (ebd.) sieht, „eher auf Mitarbeitererebene angesiedelt“ (ebd.) mit dem „Kennzeichen ‚kleiner Dienstweg‘“ (ebd.). Dies kennzeichnet sich durch „informelle Zusammenarbeit“ (ebd.), „personenbezogene Absprachen“ (ebd.), die „auch längerfristig und kontinuierlich sein“ kann (ebd.).

Tätigkeiten, die mit kooperativem Handeln zusammenhängen, werden von Handelnden mit weiteren beruflichen Tätigkeiten, Aufgaben und verfügbaren Ressourcen ins Verhältnis gesetzt (vgl. ebd., S. 165–172).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird verwendet, wenn Tätigkeiten beschrieben werden, die mit interorganisationaler Zusammenarbeit in Verbindung stehen oder die sich aus dieser Zusammenarbeit ergeben. Die für eine Zusammenarbeit notwendigen oder möglichen Tätigkeiten werden auch bestimmt durch den Grad der jeweiligen Zusammenarbeit zwischen Institutionen. Institutionelle Kooperation als langfristig vertragliche Zusammenarbeit bedingt andere Tätigkeiten als Zusammenarbeit, die anlassbezogen entsteht und eher punktuell erfolgt. Weiterhin sind auch mit personellen Kooperationen, die informelle Zusammenarbeit zwischen Handelnden betrifft, abweichende Tätigkeiten verbunden. Die Einordnung und Bewertung kooperativer Tätigkeiten durch Handelnde in deren gesamtes Tätigkeitspektrum sind ebenfalls dieser Subkategorie zugeordnet.

Beispiele für Anwendungen:

*„habt ihr Tätigkeiten die von einer*einem Praktikant*in zuverlässig auch ohne Vorerfahrung erfüllt werden können?“ (Pra-E: 24)*

„Habe mich dann daraufhin beworben auf das Praktikum. Habe den Platz dann tatsächlich auch bekommen“ (Stu-C: 2)

„dann des Weiteren auf jeden Fall ein großer Punkt ist die Reflexion, also das nachträgliche noch einmal zurückschauen, was habe ich denn alles gemacht, also wirklich vom Beginn an, vom ersten Seminar, wie ich da gestartet bin, vielleicht noch welche Unsicherheit auch vorhanden war und wie sich nach und nach ein geschlosseneres Bild für mich ergeben hat und dann später habe ich mich für eine Einrichtung entschieden, aus welchen Gründen, danach habe ich eine Erkundungsfrage für mich gefunden aus welchen Gründen, auf einmal passt eine Theorie zu dem was ich praktisch gemacht habe, also dieses Hinführen oder dieses, das Wort noch einmal suchen, dieses ja Kenntlichmachen von dem Entwicklungsprozess des Studierenden“ (Doz-F: 14)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Vielfalt der Tätigkeiten überschneidet sich mit Aspekten der „[a]rbeitsinhalte[n] Aufgaben“ (Jütte 2002, S. 322) insofern als auch dort bereits ein Tätigkeitsspektrum aufscheint.

Eine Fülle an Tätigkeiten wird von einzelnen Personen ausgeübt, dies ist abzugrenzen von der weiteren der Subkategorie, die auf Arbeitsfelder und Vielfalt an Aufgaben, die sich auf institutionelle Bezüge der Aufgaben in speziellen Handlungsfeldern ausrichtet.

Name der Subkategorie: Handlungsbedarf

Subkategorie zur Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Ein „Handlungsbedarf“ (Jütte 2002, S. 322) entsteht in interorganisationaler Zusammenarbeit als ein „Handlungsbedarf an vernetztem Arbeiten und [...] perspektivische[r] Ausrichtung“ (ebd., S. 323) sowie als die „konkreten Handlungsanforderungen“ (ebd.).

Als ein Teil des Handlungsbedarfs können Suchbewegungen nach Partner*innen für die Bearbeitung konkreter Aufgaben als eine Aufgabe auftreten (vgl. ebd., S. 160). Partner*innen, die zur Kooperation bereit sind und ein „gemeinsame[s] Betätigungsfeld“ (ebd., S. 160) sind grundlegend für eine Zusammenarbeit. Kooperatives Handeln entsteht zunächst dadurch, dass sich Personen zufällig oder intendiert begegnen.

Die Abwägung von Vorteilen und Nachteilen einer gemeinsamen Aufgabenerfüllung ist Teil der Konstruktion eines Bedarfs eines gemeinsamen Handelns (vgl. ebd., S. 81). Nutzen kann für Handelnde kurzfristig oder vorausgesagte Nutzenerwägungen festgestellt werden (vgl. ebd., S. 82). Dabei wird das eigene Einbringen von Ressourcen abgewogen mit „eine[r] angemessene[n] Gegenleistung“ (ebd.). Die betrachteten Akteur*innen verbinden verschiedene „Motive und Ziele“ (ebd., S. 62) mit Kooperation, denn „[e]ine Vielzahl von Gründen veranlasst Akteure, miteinander in Kontakt zu treten und zusammen zu arbeiten.“ (ebd.).

Zusammenarbeit wird als „eine **Investitionsentscheidung**“ (ebd., S. 81, Herv. im O.) kalkuliert, dabei werden „Geld und Zeit“ (ebd.), „Misstrauen und Konflikte“ (ebd.), „[u]nklare Zieldefinitionen und Angst vor Verlust an Kontrolle“ (ebd.) als Kosten ins Kalkül gezogen.

Handlungsbedarfe im Feld der Weiterbildung sind entsprechend begründungsbedürftig und werden von verschiedenen Institutionen und Personen auch different argumentiert und fokussiert. Dies ist auch damit verbunden, dass „[d]ie Notwendigkeit von Vernetzung [...] je nach Handlungsfeld unterschiedlich begründet“ (ebd., S. 24) wird. Die Notwendigkeit von Vernetzung und auch das Interesse an Kooperation kann vielfältig begründet werden. Je nach Aufgabe oder Anlass von Kooperation wird eine Kooperation auch different betrachtet, Jütte arbeitet dazu verschiedene Verständnisse von Kooperation heraus. Ökonomische Interessen als „**Grundinteressen**“ (ebd., S. 65, Herv. im O.), wenn „Kooperation [...] der Absicherung der Institution, der Gewährleistung ihrer Funktionsfähigkeit“ (ebd.) dienen soll. Ein „**strategische[s] Kooperationsverständnis**“ (ebd., S. 64, Herv. im O.) liegt da vor, wo Marktanteile gesichert oder ausgebaut werden sollen. Kooperation ist interessengeleitet“ (ebd., S. 64). Ein Interesse, welches sich auf fachliche Fragen richtet, führt er als „**Sekundärinteressen**“ (ebd., S. 65, Herv. im O.) auf. Wenn „ein didaktisch begründetes, aufeinander abgestimmtes Vorgehen“ (ebd., S. 64) für pädagogische Prozesse nötig ist, kann eine „Zusammenarbeit fachlich-konzeptionell begründet“ (ebd.) sein. Dies versteht Jütte als „**didaktisches Kooperationsverständnis**“ (ebd., Herv. im O.).

Im „**aufgabenbezogene[n] Kooperationsverständnis**“ (ebd., Herv. im O.) können konkrete Aufgaben eine Zusammenarbeit begründen, die dann „situationsbezogen“ (ebd.) entsteht und „bilateral und fallweise erfolgt“ (ebd., vgl. ebd.).

Um Aufgaben zu bewältigen, die sich als Handlungsbedarfe zeigen, wird auch eine „**personenbezogene Form der Zusammenarbeit**“ (ebd., S. 66, Herv. im O.) genutzt, die „als hochgradig personenabhängig betrachtet“ (ebd.) wird.

Institutionen können auch in der Funktion als Dienstleistende und Kunden wechselseitig miteinander interagieren. Dies verändert dann auch die Perspektive auf den zugeschriebenen Bedarf an Handlungen einer anderen Einrichtung. Institutionen können auch als Kunden von anderen Institutionen wahrgenommen werden. Dies wird dann als „**[k]ooperative Geschäftsbeziehungen** [...] nicht als Kooperation verstanden. Vielmehr handelt es sich um eine Handlungsstrategie, bei der eine ökonomisch aufgefasste Kundenbeziehung hergestellt wird“ (ebd., S. 63, Herv. im O.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird angewendet, wenn ein Handlungsbedarf an vernetztem Arbeiten beschrieben wird. Dieser kann sich an konkreten Handlungsanforderungen ausrichten, wie auch durch Aufgaben ergeben, indem diese Suchbewegungen nach möglichen Kooperationspartner*innen inhaltlich bedingen. Der Bedarf kooperativ aktiv zu werden, wird abgewogen als Investitionsentscheidung. Diese Subkategorie wird zugeordnet, wenn die Begründung für eine Zusammenarbeit argumentiert wird als strategische, didaktische, aufgabenbezogen oder personenbezogene Begründung. Des Weiteren kann eine Zusammenarbeit auch als Geschäftsbeziehung zwischen Institutionen beschrieben werden.

Beispiele für Anwendungen:

*„Und wenn das Gegenüber schon mal weiß, worum es eigentlich ungefähr gehen soll und was man mit dieser komischen Erkundungsfrage eigentlich anfangen soll, dann ist, glaube ich, diese erste Hürde/ also dieses, was ich eben auch erzählt habe, dieser erste Tag ‚Man spricht darüber‘ geknackt. Und dieses ‚Man spricht darüber‘, erlebe ich halt bei vielen Menschen als sehr, sehr hilfreich, was mir aber auch mit der Erfahrung so ein Stück weit bei den Studierenden fehlt. (...) Ähm weil eben nicht erwartet wird, dass die überhaupt eine Intention haben, mit der sie in das Praktikum gehen. Und das würde halt diese Anfangssituation ein bisschen lösen und eben auch das, was den Studierenden gezeigt wird. Wenn die sich extrem mehr für den Hilfeplanprozess interessieren, dann wird der denen intensiver gezeigt. Wenn die sich für Personalentwicklung interessieren und nicht für das Personalmanagement, dann wird eher darauf eingegangen. Somit kann das ähm viel deutlicher werden. Auf der anderen Seite schränkt es aber eben auch das Feld ein. Also da gilt es natürlich eben auch bei den Praxisanleiter*innen die Waage zu halten“ (Pra-C: 45)*

*„Es gibt ja zwei Fälle. Der eine Fall ist, wir haben ein Thema oder eine Aufgabe und suchen gezielt aus, Praktikant*innen, Werksstudent*innen, die dieses Thema dann bearbeiten. Dann wissen wir ja, okay, das ist das Thema, das ist ungefähr der Arbeitsaufwand, in die Richtung soll das gehen. Das heißt, wir haben einen klaren Arbeitsauftrag, das ist das eine. Und das andere ist, die Praktikant*innen die zu uns kommen, die dann entsprechend ihr normales Praktikum machen, innerhalb ihres Studiums. Die einfach mal schauen wollen“ (Pra-F: 58)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Diese Subkategorie wird von der Subkategorie des pädagogischen Bedarfes als Teil der umwelt-bezogenen Dimension abgegrenzt. Der Subkategorie des Handlungsbedarfs werden Argumentationen zu Bedarfen und Vor- und Nachteile abwägungen anhand von Aufgaben in einzelnen Institutionen zugeordnet beziehungsweise solche Bedarfe, die anhand von Interessen einzelner Institutionen und Personen argumentiert werden. Der Subkategorie des pädagogischen Bedarfes werden grundlegende Argumentationen für die Notwendigkeit pädagogische Engagements beziehungsweise für zugrundeliegende gesellschaftliche Bedarfe zugeordnet.

Name der Subkategorie: Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt

Subkategorie zur Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Felder der jeweiligen Arbeit sowie Vielfalt von Aufgaben werden in dieser Subkategorie gemein thematisiert (vgl. Jütte 2002, S. 322). Damit werden Aufgaben und Arbeitsfelder thematisiert, denen sich eine Institution widmet. Auf eine Vielfalt an Aufgaben wird in der Darstellung der Ergebnisse von Jütte hingewiesen, wenn er davon berichtet, dass „Leiter [...] die wachsende Aufgabenvielfalt und Anforderungen, die sich aus den immer komplexeren Außenbedingungen ergeben“ (ebd., S. 164) akzentuieren. Die Vielfalt von kooperativ anzugehenden Aufgaben wird verbunden mit der Komplexität der institutionellen Umwelten (vgl. ebd.).

Institutionen sind interessiert an einer breit aufgestellten Beteiligung an verschiedenen Feldern und Aufgabenbereiche, auch die Erschließung ergänzender Bereiche kann im Interesse von Institutionen liegen (vgl. ebd., S. 73). In der Zusammenstellung von „Kooperationsfelder[n]“ (Jütte 2002, S. 60, Herv. im O.) wird entsprechend auch die „Erschließung neuer Aufgabenfelder“ (ebd., S. 60) aufgeführt. Weitere Institutionen in einem bestimmten Feld werden von Institutionen abhängig von ihren Interessen wahrgenommen (vgl. ebd., S. 135). Die gegenseitige Beobachtung der Aktivität in spezifischen Arbeitsfeldern wird aus Sorge um die je selbst bearbeiteten Gebiete von den Institutionen verfolgt: „Das Beäugen und Belauern ist Ausdruck der angstbesetzten Wahrnehmung, dass andere sich die eigenen Aufgabenfelder aneignen könnten. ‚Beäugen‘ bezieht sich vornehmlich auf die Wahrnehmung potenzieller Konkurrenz“ (ebd.).

Weiterhin wird unterschieden zwischen einem prinzipiellen Ansatz von Kooperation und einer pragmatischen Haltung gegenüber Kooperation im Sinne der Arbeitsteilung zwischen Institutionen (vgl. ebd., S. 64). In diesem pragmatischen Verständnis wird Kooperation als Übereinkommen wahrgenommen, so dass „jeder seine ‚Kernkompetenz‘ einbringen kann“ (ebd., S. 63), aber die Grenzen der jeweiligen Organisationen gewahrt bleiben (vgl. ebd.).

Es bestehen je nach Feld Erwartungen hinsichtlich der Aufgabenerfüllung anderer Institutionen. In diesem Zuge wird von Zuständigkeiten gesprochen, die in kooperativen Zusammenhängen anderen Institutionen zugesprochen werden (vgl. ebd., S. 74). Die Zuschreibung von Zuständigkeiten wird auch genutzt um Arbeitsfelder argumentativ voneinander abzugrenzen. Institutionen schreiben sich auch einen eigenen Auftrag zu (vgl. ebd.).

Je eigene persönliche Interessen und von einzelnen Personen gezeigtes Engagement können aber auch die Konfiguration der Aufgaben von Institutionen beeinflussen. So zeigt Jütte anhand eines Beispiels aus seinem Datenmaterial, dass die Tätigkeit in diesem speziellen Arbeitskreis nicht durch institutionelle Aufgabenerfüllung entsteht, sondern durch Präferenzen und Interessenslagen Einzelner sowie der kooperativen Herstellung solcher.

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird verwendet, wenn Aufgaben beschrieben werden, die von den interviewten Personen argumentiert werden anhand von Anforderungen der Umwelt, die durch Institutionen oder Personen als Aufgabe wahrgenommen werden kann. Ergänzend wird diese Subkategorie zugeordnet, wenn Arbeitsteilung oder Zuständigkeit für Aufgaben in bestimmten Feldern Institutionen zugeordnet werden. Dabei kann die Wahrnehmung eigener Aufgaben und Zuständigkeiten wie auch die Wahrnehmung von Aufgaben und Zuständigkeiten anderer Institutionen und Personen thematisiert werden. Neben proklamierten institutionellen Zuständigkeiten kann hier die Wahrnehmung von Aufgaben und zugehörigen Arbeitsfeldern durch Personen zugeordnet werden, die beispielsweise durch das Engagement einzelner Mitarbeitenden einer Institution zu bestimmten Themen oder in bestimmten Feldern entstehen können.

Beispiele für Anwendungen:

„da geht es dann darum, zu schauen wie kriege ich jetzt wirklich diese vielen Eindrücke und auch die ganzen Formalia unter einen Hut, dass ich dann im Endeffekt sagen kann von meiner Seite aus, die Studierenden hatten die Möglichkeit oder gehen aus diesem Seminar heraus und sehen mein Praktikum war so

und so, mein Bericht war im Endeffekt gut, aber es gab ja auch noch die und die und die Stelle und vielleicht/ also das war ja super interessant, was wir/ worüber wir da gesprochen haben, worüber wir da reflektiert haben, da muss ich auf jeden Fall auch noch ein Praktikum machen“ (Doz-F: 132)

*„dass du als Praktikant*in im Prinzip hauptsächlich deinem Lernprozess verpflichtet bist und nicht als Arbeitskraft für die Einrichtung. Das war ja auch alles ganz klar. Also von den/ von der Transparenz der ganzen Geschichte das war schon gut fand ich“ (Stu-C: 150)*

„Also wenn ich keinen Erkundungsauftrag hätte erarbeiten müssen, oder mich damit irgendwie auseinandersetzen, weil dann wäre ich vielleicht einfach so ins Feld marschiert und, ne, hätte so die Aufgaben gemacht, die so anstehen würden. Aber, ja, war nett, aber hätte mich damit einfach nicht theoretisch tiefer auseinandergesetzt, so“ (Stu-E: 104)

„Und durch diese Frage hat man halt eben auch irgendwo die Verbindung zwischen dem was ich jetzt im Studium gemacht habe und der Praxis gesehen. Und ich finde das war schon sehr wichtig, so im Nachhinein. Also ich dachte mir auch erst ‚Boah muss ich das machen?‘ Also ähm aber ich finde schon, es war sehr hilfreich, so im Nachhinein. Weil man da auch wirklich gesehen hat okay, die Theorie, die wir lernen hat auch schon Relevanz in der Praxis. Was man ja ganz oft im Studium nicht so sieht, wenn man das einfach nur liest, hört und vielleicht eine Hausarbeit drüber schreibt. Aber wenn man das wirklich mal so in Verbindung setzt, dann sieht man doch okay es macht schon Sinn, was wir im Studium machen“ (Stu-L: 40)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Vielfalt der Tätigkeiten überschneidet sich mit Aspekten der „[a]rbeitsinhalte[n] Aufgaben“ (Jütte 2002, S. 322) insofern als auch dort bereits ein Tätigkeitsspektrum aufscheint. Eine Fülle an Tätigkeiten wird von einzelnen Personen ausgeübt, dies ist abzugrenzen von der weiteren der Unterdimension der „Arbeitsfelder/Aufgabenvielfalt“ (Jütte 2002, S. 322), die sich auf institutionelle Bezüge der Aufgaben in speziellen Handlungsfeldern ausrichtet.

Personelle Aspekte vielfältiger Tätigkeiten werden hingegen von Jütte als vielfältige Tätigkeiten benannt und als eigener Unterpunkt der Aufgaben-bezogenen Dimension benannt.

Name der Subkategorie: Zielgruppenorientierung

Subkategorie zur Hauptkategorie der Aufgaben-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Aufgaben können beeinflusst sein und argumentiert werden von einer „spezifische[n] Zielgruppenorientierung“ (Jütte 2002, S. 323), die als „weitere Anforderungen aus dem jeweiligen konkreten Arbeitsfeld heraus“ (ebd.) entstehen können.

Mit der Orientierung an Zielgruppen wird unter diesem Punkt auch die Perspektive auf Teilnehmende sowie die damit zusammenhängende didaktische Begründung institutionellen oder beruflichen Handelns verbunden. Auch in kooperativen Gremien wird ein Zielgruppenbezug nachgezeichnet. Die Orientierung an Zielgruppen wird bei Jütte teilweise sehr dicht verknüpft mit dem Verweis auf didaktische und pädagogische Zielsetzungen (vgl. dazu ebd., S. 131, 292).

Jütte arbeitet eine sich gegenüberstehende „Motivstruktur von Leitern und Mitarbeitern“ (ebd., S. 131) heraus. Eine leitende Position wird mit der Argumentation des Engagements in kooperativen Bezügen als „einer strategischen Notwendigkeit“ (ebd.) verbunden (vgl. ebd.). Hingegen wird als Begründung für kooperatives Engagement auf der Ebene der Mitarbeitenden „eine unterstützende und entlastende Funktion“ (ebd.) angeführt (vgl. ebd.). Hier kann auch die Argumentation von Aufgaben anhand eines „pädagogische[n] Anspruch[s]“ (ebd.) oder anhand von Zuschreibungen bezogen auf die Zielgruppen beziehungsweise Klient*innen genannt werden. Diese Argumentation wird kontrastiert mit einem „Leitbild [...] unter der Maxime der Einrichtungssicherung“ (ebd.).

Als mögliche Motive für eine Zusammenarbeit werden hier drei Motive zugeordnet (vgl. ebd., S. 62). Der Aspekt der „Steigerung der Teilnehmerzahlen; Gewinnung neuer Zielgruppen“ (ebd.), die „Verbesserung der Attraktivität und Qualität des eigenen Angebots“ (ebd.) und die „[d]idaktische Begründung (integrative Angebote, Innovation), thematisch motivierte Kooperation“ (ebd.).

Anhand eines Beispiels einer kooperativen Zusammenarbeit von mehreren Trägern im Gebiet der Berufsvorbereitung illustriert Jütte, dass Kooperation auch Zielgruppenspezifika in den Blick nimmt (vgl. ebd., S. 290–292). In einem Beispiel formuliert Jütte, wie die Konstruktion der konkreten Zielgruppe Auswirkungen für die Betonung der damit verbundenen Aufgaben hat: „Die Beteiligten geben eine zielgruppenspezifische bzw. **didaktische Begründung** für Kooperation. Die Klientel wird als eine Zielgruppe verstanden, die auf besondere Lehrangebote und -arrangements angewiesen ist, die von einzelnen Weiterbildungseinrichtungen nur mangelhaft bereitgestellt werden können“ (ebd., S. 292, Herv. im O.). Spezifika der Zielgruppe wirken damit auf die konkreten Aufgaben, der sich eine Institution mit dem Handeln in einem bestimmten Feld stellt. Die besonderen Spezifika werden hier von den handelnden Personen als zielgruppenspezifisch betont. Auch ein Beispiel für Auflagen einer kooperativen Bearbeitung einer Aufgabe durch Ressourcengebende wird dabei angesprochen.

Auch die Relevanz von politischen Zielen, die Auswirkungen für das pädagogische Handeln für einzelne Zielgruppen haben, wird beispielsweise anhand von Veränderungen von „Förderinstrumente[n]“ (ebd., S. 181) für die Zielgruppe von Arbeitslosen thematisiert (vgl. ebd.). Institutionen, die sich im Feld dieser Förderungen bewegen, sind dann auch betroffen von einer solchen Veränderung der Konfiguration einer Zielgruppe durch politische Veränderungen und sind entsprechend auch mit veränderten Aufgaben konfrontiert.

Teilnehmende als geglückte oder missglückte Realisation jeweiliger Zielgruppenorientierungen werden von beruflich Handelnden als Aspekt ihrer jeweiligen Aufgaben gesehen. Dabei fällt auf, dass die Befragten für die Weiterbildung „**Teilnehmer** als besondere Ressource“ (ebd., S. 86, Herv. im O.) beschreiben.

Auch kooperative Gremien agieren zielgruppenbewusst oder reklamieren Zuständigkeiten für Weiterbildung spezieller Zielgruppen im lokalen Umfeld. So wird unter „Leistungen und Funktionen von Arbeitskreisen“ (ebd., S. 211, Herv. im O.) für Arbeitskreise auch „eine Forumfunktion für bestimmte Zielgruppen [...] (externe Funktion)“ (ebd., S. 212) als mögliches Ziel thematisiert. Daneben steht entsprechend der „höchst unterschiedlich[en]“ „Zielsetzungen der Arbeitskreise“ nicht nur die Förderung und Koordination der jeweiligen gemeinsamen Arbeit, sondern auch die Interessensvertretung der jeweiligen Zielsetzung in öffentlichen und politischen Settings (vgl. ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Die Kategorie wird verwendet, wenn didaktische oder pädagogische Argumentationen anhand der Zielgruppe des Handelns oder den Bezügen zu Klient*innen argumentiert werden. Dabei kann es auch um kooperatives Handeln oder institutionelle Strukturen gehen, die anhand von antizipierten pädagogischen Zielsetzungen für die Zielgruppen beziehungsweise die Klient*innen beeinflusst werden.

Beispiele für Anwendungen:

*„Also, ich kriege oft so die Meldung ‚Ach, die leben ja ganz normal.‘, ne so (lachend), dass sich die Studierenden oder die Praktikant*innen das erstmal so ganz völlig anders vorgestellt haben wie jemand lebt [...]? Wie sie und ich [...], ne? Das ist schon immer sehr eindrücklich, finde ich, dass da so diese Rückmeldung kommt und auch ähm, ja, ich glaube das ist so“ (Pra-B: 28)*

*„Also, ich glaube zum einen an unserem Klientel (lachend), das ist ein Spannendes. Das glaube ich schon auch, nur ich glaube viele Praktikant*innen haben erstmal gar keine Vorstellungen davon [...]? Ich glaube das ist schon auch damit zusammen, dass die sehr offen und auch, ja, vielleicht zum Teil auch herzlich auf unsere Praktikant*innen zugehen und ähm ich könnte mir schon auch vorstellen, dass so diese Fachlichkeit in der Begleitung auch eine Rolle spielt. Also, die ist mir schon sehr wichtig und ich finde auch, als Praktikant*in so als, ne, letztendlich, Berufsanfänger*in oder jemand der erstmal gucken will, ist das überhaupt ein Bereich, in dem ich irgendwann vielleicht tätig werden will, da auch so zu vermitteln, diese Vor- und Nachteile. Also, auch nichts irgendwie zu vertuschen, sondern da sehr offen auch mit umzugehen, ne“ (Pra-B: 68)*

*„Aber im Grunde genommen, ist es eine sehr kleine Gruppe gewesen. Das waren, ich glaube, zehn, elf Leute an dem Tag und ähm eine Gruppe, die ich auch sehr mochte. Ich wäre sicherlich nicht einverstanden gewesen mit allen Ansichten der Teilnehmer*innen, aber zumindest waren die immer sehr anständig zu mir. Also die haben mich nicht spüren lassen, du bist ja nur ein*e Praktikant*in oder ähm du hast hier gar nichts zu sagen. Und haben auch reagiert auf das, was ich da angestoßen habe und was ich da erzählt habe, von daher war es eine gute Situation. Es war in Ordnung“ (Stu-C: 63)*

„Man musste halt immer, also das Ganze war sehr zielgruppenorientiert, man musste immer im Blick haben wer genau kriegt das jetzt, vor also wer kriegt das jetzt genau gelehrt?“ (Stu-D: 12)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die aufgabenbezogene Subkategorie der Handlungsbedarfe wird von dieser Subkategorie der Zielgruppenorientierung abgegrenzt, wenn es weniger um Ausrichtung an pädagogischen Bedarfen von Klient*innen oder Zielgruppen geht, sondern um kooperative Handlungsbedarfe, also wenn Bedarfe an gemeinsamem oder vernetztem Arbeiten bestehen.

Die umweltbezogenen Subkategorie der pädagogischen Bedarfe wird von der Kategorie der Zielgruppenorientierung darüber abgegrenzt, dass es sich bei dem Verständnis der pädagogischen Bedarfe um eine regionale oder überregionale Argumentation handelt. Bei Argumentationen, die der Zielgruppenorientierung als Subkategorie zugeordnet werden, handelt es sich jedoch um Aspekte, die aus dem konkreten Handeln und Aufgaben der Akteur*innen entspringen, die sich auf aktuelle oder potentielle Zielgruppen ausrichten.

Die Subkategorie der Zielgruppenorientierung wird von der personalen Subkategorie der Selbstansprüche abgegrenzt, indem sie genutzt wird, wenn anhand von pädagogischen Zielsetzungen oder Argumentationen mit oder für die Belange von Klient*innen argumentiert wird. Die Subkategorie der Selbstansprüche hingegen wird genutzt, wenn eigene pädagogische Ansprüche aufgrund von professionellen oder normativen Einschätzungen der jeweiligen individuellen Akteur*innen argumentiert werden.

Name der Hauptkategorie: Personen-bezogene Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Als „**personale[] Bedingungsfaktoren**“ (Jütte 2002, S. 322, Herv. im O.) fasst Jütte „Kooperationsorientierungen der Akteure“ (ebd.). In der Beschreibung dieser Dimension der „Bedingungsgeflechte kooperativen Handelns“ (ebd., Herv. im O.) werden typisierte Kooperationsorientierungen benannt, wobei darauf verwiesen wird, dass sich „[i]dealtypisch [...] der Netzwerker vom Kooperationsverweigerer abgrenzen“ (Jütte 2002, S. 322) lässt. „[A]ls ‚menscheln‘ oder ‚Nasenfaktor‘“ (ebd., S. 113) benennt Jütte „[d]as Gelingen von Kooperation“ als abhängig „von den jeweils konkret beteiligten Personen“ (ebd.).

Die Relevanz der personalen Aspekte für das von Jütte betrachtete Feld der Weiterbildung begründet er damit, dass „[d]ie Weiterbildungslandschaft [...] als eine personenbezogene Gemeinschaft verstanden werden [kann, A.K.D.]. Die Akteure betonen die Personenabhängigkeit bestimmter Beziehungen und die daraus resultierenden Qualitäten. Kooperation ist zumeist personenbezogenes Handeln. So ist der Aufbau von Kooperationsstrukturen vielfach dem Engagement einzelner Persönlichkeiten geschuldet“ (ebd., S. 112). Austausch entsteht über Verbundenheit auf der personalen Ebene (vgl. ebd., S. 113).

Positionen spielen im beruflichen Kontext eine Rolle für Beziehungen, dadurch sind diese dann „personen-unabhängig“ (ebd., S. 112). Die „personale Betrachtungsebene“ (ebd., S. 112) betrachtet hingegen „die kooperativen Beziehungen stärker im Kontext der Merkmale einer Person“ (ebd.). In diesem Kontext weist Jütte darauf hin, dass die Qualität von Beziehungen in kooperativen Bezügen durch „die Vermengung von positionalen und personalen Beziehungsaspekten“ (ebd.) entsteht. Auch können Beziehungen im beruflichen Umfeld durch „freundschaftliche Kontakte bzw. persönliche Verhältnisse“ (ebd., S. 112) ergänzt werden und darauf aufbauend beruflich bedingte Beziehungen partikularisiert werden (vgl. ebd., S. 113), die wiederum einen Einfluss auf produktive Prozesse für die Kooperation haben können.

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie findet Anwendung, sofern mit Personen verbundene Aspekte des kooperativen Austausches thematisiert werden. Dabei können personale Aspekte der eigenen Person fokussiert werden, wie auch die von anderen Personen adressiert werden in Aussagen. Auch Aspekte von Kooperations- oder Interaktionsentscheidungen aufgrund von personalen Aspekten werden unter dieser Kategorie zugeordnet, dies können beispielsweise personenbedingte Gründe für die Intensivierung oder das Eingrenzen von Austausch und Kooperation sein.

Beispiele für Anwendungen:

Hier wird auf die Beispiele verwiesen, die in der Beschreibung der zugehörigen Subkategorien zugeordnet werden.

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Hauptkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die Zuordnung von Aussagen zu weiteren Dimensionen wird anhand der Frage entschieden, inwiefern die Interviewten die Begründung für ihr Handeln, ihre Entscheidungen oder ihre Wertungen mit ihrer eigenen Person oder einer anderen Person verknüpfen oder ob dies begründet wird über Bezüge zu Aufgaben von Personen, über Aspekte von institutionellen Logiken, über Interaktionserfordernisse oder über Erfordernisse, die sich aus Umweltbedingungen ergeben.

Name der Subkategorie: Selbstansprüche

Subkategorie zur Hauptkategorie der Personen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Benannt als „Selbstansprüche“ (Jütte 2002, S. 322) und ergänzt durch die Charakterisierung als pädagogisches „Selbstverständnis“ (ebd.) werden mit diesem Aspekt personengebundene Ansprüche an pädagogisches Handeln verbunden. Diese Selbstansprüche können sich auf fachliche Fragen beziehen und im kooperativen Handeln als Austausch über fachliche Aspekte auftauchen (vgl. ebd., S. 99–100). Ebenso wollen an Kooperation beteiligte Personen auch „eigene Kommunikationsbedürfnisse im Kooperationsprozess“ (ebd., S. 114) erfüllt wissen.

Der personale Bezug wird hier deutlich, indem Jütte den Austausch zu fachlichen Fragen auch als „Gedankenaustausch“ (ebd., S. 99–100) kennzeichnet und dies als personales „Interesse an [...] Kommunikationsmöglichkeiten“ (ebd., S. 100) im beruflichen Kontext beschreibt. Dieses Interesse kann durch Austauschmöglichkeiten innerhalb des eigenen beruflichen Alltags entsprochen werden oder sich auf Kommunikationsmöglichkeiten abseits dessen ausrichten (vgl. ebd., S. 99–100). Personales Interesse an Austausch zu beruflichen Fragen kann auch entstehen aus der Bewältigung der eigenen beruflichen Unsicherheit.

Entsprechend sind auch berufliche Interaktionen mit einer „persönliche[n] Ebene“ [...] als Teil der „Gesprächskultur“ (ebd., S. 114) verbunden. So sind Einzelne auch interessiert daran, mit der Zeit persönliche Kontakte zu entwickeln und zu gestalten, um die „personale Nähe zwischen den Akteuren“ (ebd.) zu erweitern. Eine „**Personalisierung der Beziehung**“ (ebd., Herv. im O.) wird angestrebt von den Personen in kooperativen Beziehungen. Dazu werden „Kontakte [...] von der Arbeitszeit in die Freizeit verlagert“ (ebd.). Es werden „zusätzliche Anstrengungen“ (ebd.) unternommen, um Beziehungen zu personalisieren. Durch die persönliche Verbundenheit wird Vertrauen in Beziehungen gestärkt, dies stärkt dann auch die wechselseitige Unterstützung (vgl. ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die Aspekte beinhalten, die als persönliche von den Interviewten wahrgenommen werden. Die Aspekte müssen also mit der eigenen Person oder einer anderen Person direkt in Verbindung gebracht werden. Die Aspekte können durch das eigene persönliche Verständnis von Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft gekennzeichnet sein, wie auch dem Wunsch nach persönlichen Ebenen in kooperativen Bezügen entspringen. Weiterhin sind auch Aussagen zum Einbezug, zum Wunsch oder zur Entstehung von persönlichen Beziehungen in kooperativen Bezügen der Kategorie zuzuordnen.

Beispiele für Anwendungen:

„Also, es bringt mir persönlich auch ähm einiges, die Zusammenarbeit mit den Studierenden“ (Pra-A: 33)

„Es ist aber trotzdem ein Herzensthema und es macht auch einfach Spaß, sich da auch mit jüngeren Leuten drüber auszutauschen. Mal einen anderen Blick auf die Dinge zu bekommen. Vielleicht auch noch etwas mitzugeben ähm von der eigenen Profession“ (Pra-D: 10)

„Das Gefühl, dass ich in einem begrenzten Rahmen tatsächlich nützlich sein konnte für ein paar Menschen. Und das ist gut. Und das möchte ich gerne und ähm ich finde es wahnsinnig spannend da zu sein, wo Menschen lernen. Und wenn es dann so Aha-Effekte dann irgendwie gibt oder man nur merkt ‚Oh heute ist es anders als noch letzte Woche‘, dann ist das einfach schön“ (Stu-C: 148)

„Ich hatte sehr, sehr viele sehr ähm, aufschlussreiche Momente und habe sehr viel gelernt und extrem viel mitgenommen aus dem Praktikum. Dementsprechend ähm, das lachende und das weinende Auge. Aber es ging mir gut. Also ich hatte hinterher das Gefühl was geschafft zu haben und Teil von was gewesen zu sein, ähm was Bestand hat. Und ähm, ich hatte das Gefühl was bewegt zu haben, also was erreicht zu haben in dieser Einrichtung. Und irgendwie einen bleibenden Eindruck hinterlassen zu können, das hat mich sehr aufgebaut“ (Stu-F: 74)

„Und genau, dann stand ich ein bisschen dabei und wollte aber eben auch dabei sein, einfach damit ich ein bisschen kennenlernen, eben auch abseits der Arbeit so und das fand ich dann zum Beispiel auch ganz wichtig, da so ein bisschen dabei zu sein“ (Stu-J: 52)

„Also ähm, ja die, also bestimmte Kinder sind die Jugendliche, die dann auch also schon auch eine Rolle spielen ähm, über diesen Zeitraum hinweg, bei denen man auch merkt, dass hier auch eine persönliche Nahbeziehung auch aufgebaut worden ist. Also jetzt Nahbeziehung in dem Sinne, ähm, dass diese Personen (...) für die Studierenden in dieser Praktikumszeit also wichtig geworden sind, dass sie sich mit ihnen beschäftigen. Dass sie sich für ihr ähm (...) für ihr Wesen, ja, für ihr Wohlbefinden zum Beispiel auch interessieren. Dass es ihnen wichtig ist, dass zum Beispiel auch zu verbessern. Dass sie Bedingungen schaffen wollen, ähm, durch die es die Kinder, Jugendlichen leichter haben, mit irgendetwas zurechtzukommen“ (Doz-C: 38)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die eigenen Ansprüche von Personen werden abgegrenzt zu normativen Leitvorstellungen der Personen. Insofern pädagogische Leitvorstellungen über einen pädagogischen Anspruch an das eigene Handeln definiert werden, wird die Kategorie der Selbstansprüche gewählt. Sobald jedoch Vorstellungen der Zusammenarbeit beziehungsweise von kooperativen Bezügen als normative Wertungen dargelegt werden, wird die Kategorie der normativen Leitvorstellungen gewählt. Darunter sind dann auch normative Setzungen zu gruppieren, die formuliert werden abseits von pädagogischen Fragestellungen - beziehungsweise von den Personen als solche argumentiert werden.

Die Kategorie der Selbstansprüche wird weiterhin abgegrenzt zu den Kompetenzen beziehungsweise leitenden Interessen von Personen. Selbstansprüche betreffen einen als Anspruch formulierten Wunsch, der über personenbezogene Aspekte argumentiert wird. So kann hier das Interesse an Austausch in einem Wunsch nach Einbezug der eigenen Person liegen. Kompetenzen und weitere Interessen von Personen hingegen können auch auf anderen Aspekten basieren, die von den Personen aus verschiedenen Gründen gewünscht oder erreicht werden wollen. Diese Interessen können auch dem eigenen pädagogischen Anspruch oder dem Anspruch an persönliche Kontakte widersprechend sein.

Auch eine Abgrenzung zwischen der gesamten Aufgaben-bezogenen Kategorie und Selbstansprüchen ist nötig. Hier muss die Argumentation der Interviewten bei der Zuordnung Berücksichtigung finden. Sofern Handeln oder Wertungen über persönliche Ansprüche begründet werden, kann diese Kategorie gewählt werden, sofern die Begründung über die Wahrnehmung von Aspekten eigener Aufgaben erfolgt, müssen Subkategorien der Aufgabenbezogenen Dimension gewählt werden.

Name der Subkategorie: Normative Leitvorstellungen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Personen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Wechselseitige Erwartungen, Werte und Normen nehmen Einfluss auf Interaktionen (vgl. Jütte 2002, S. 341) als normative Vorstellungen von Institutionen und Personen (vgl. ebd., S. 322). Zusammenarbeit basiert auch auf Erwartungen, die auf Verhalten anderer gerichtet sind (vgl. ebd., S. 341) sowie auf die persönliche Bewertung und Konfiguration von Zielen, die mit kooperativem Handeln angestrebt werden.

Die Teilhabe an kooperativen Bezügen kann normative Vorstellungen von Personen beeinflussen, so können durch Austausch in Arbeitskreisen oder Gremien normative Vorstellungen einer Veränderung oder einer Reflexion unterzogen werden (vgl. ebd., S. 60).

Verhalten, das von Normen abweicht, erfährt von anderen Akteur*innen eine Reaktion, auch Sanktionen können angestrebt werden um das nicht konforme Verhalten zu regulieren (vgl. ebd., S. 107). Sanktionen sind jedoch auf Einfluss- und Machtstrukturen angewiesen (vgl. ebd.), im Extremfall durch Einschränkung finanzieller Mittel (vgl. ebd., S. 108). Weitere Sanktionen können auch im Thematisieren von problembehaftetem Verhalten, in „Ausschlussmechanismen“ (ebd.), „Ignorieren“ (ebd.) und „Klatsch“ (ebd.) gesehen werden.

Anwendung der Kategorie:

Die Kategorie wird angewendet, wenn normative Erwartungen an Zusammenarbeit von Interviewpersonen benannt werden, diese können sich auch in explizit als Werte und Normen zeigen, die als personale gekennzeichnet werden. Ergänzend können auch Aussagen zu Werten und Normen, die aus institutionellen Zusammenhängen entstehen dieser Kategorie zugeordnet werden, sofern die Interviewten personale Bezüge dessen argumentativ kennzeichnen. Ebenfalls unter diese Kategorie werden Aussagen zu Erwartungen gruppiert, die sich auf andere Personen oder Institutionen richten und normativ begründet werden. Ebenso wird der Umgang mit Folgen der erfüllten oder nicht erfüllten Erwartungen dieser Kategorie zugeordnet. Diese können in Sanktionierung oder Reaktionen bestehen und beispielsweise durch Klatsch oder dem gezielten Aufbau oder Abbruch von Interaktionen oder Beziehungen bestehen.

Beispiele für Anwendungen:

*„ansonsten eben, wie man als/ ja Praxisanleitung eben auch ähm pädagogisch für Praktikant*innen da ist. Also wenn die selber noch Schwierigkeiten haben oder Problemstellungen haben, über die sie dann mal sprechen und wie man dann auf zwei Seiten pädagogisch arbeiten kann“ (Pra-C: 9)*

„Ja, also man bekommt ein anderes Bild von menschlichem Leben so und, ja, sieht einfach / Das ist ja nichts, was man alltäglich sieht. Das ist ja nichts, was man alltäglich erlebt. Ähm ich finde, das ist, für mich ist es bereichernd insofern, weil es eine Horizonterweiterung ist und eben, weil ich damit auch Einfluss und positiven Einfluss auf das Leben dieser Menschen haben kann. Ja, tatsächlich. Und ähm, ja gut, für mein Studium“ (Stu-B: 114)

*„also bei guten Praktikumeinrichtungen würde mir schon so einfallen so in die Richtung, ne, also, es sind Pädagogen, Pädagoginnen vor Ort, die ihre Studienzeit nicht ganz vergessen haben. Die sozusagen verstehen was das Praktikum innerhalb des Studiums auch bedeutet. Die also Praktika nicht nur als billige Hilfskräfte, oder kostenneutrale Hilfskräfte betrachten, oder die Praktikant*innen nicht nur als Last betrachten, oder als notwendiges Übel (lacht), oder sie total überhöhen im Sinne von sie mit Aufgaben zuschaukeln, für die sie eigentlich noch nicht qualifiziert sind. Wir haben da doch ein großes Spektrum an Auslegungen, was ein Praktikum seitens der Institution ist. Also die Anbindung ans Fach, an Pädagogik, also dass sie sozusagen mit ihren Praktikant*innen auch darüber sprechen, was jetzt das Pädagogische an dem jeweiligen Handeln ist und eben die (...) Wahrnehmung des Praktikanten, der Praktikantin als noch studierende, noch in Ausbildung befindliche Personen“ (Doz-B: 12)*

„weil sie eben auch ähm die Brücke schlagen zwischen (...) der Theorie und der Praxis, aber auch die Brücke schlagen zwischen der/ dem jetzigen Studieren und dem späteren Arbeiten (...), aber auch die Brücke schlagen beispielsweise zwischen dem (...) ja zwischen mir im Heute, ja meiner Persönlichkeit im Heute

und meiner möglichen Weiterentwicklung im Studium, also ich finde die Praktika haben eine wunderbare Brückenfunktion aus meiner Sicht, um Entwicklung also Entwicklungsperspektiven auch noch mal in den Blick zu nehmen und manchmal auch bestimmte Vorstellungen noch mal so ein bisschen zu relativieren“
(Doz-D: 20)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Die eigenen Ansprüche von Personen werden abgegrenzt zu normativen Leitvorstellungen der Personen. Insofern pädagogische Leitvorstellungen über einen pädagogischen Anspruch an das eigene Handeln definiert werden, wird die Kategorie der Selbstansprüche gewählt. Sobald jedoch Vorstellungen der Zusammenarbeit beziehungsweise von kooperativen Bezügen als normative Wertungen dargelegt werden, wird die Kategorie der normativen Leitvorstellungen gewählt. Darunter sind dann auch normative Setzungen zu gruppieren, die formuliert werden abseits von pädagogischen Fragestellungen – beziehungsweise von den Personen als solche argumentiert werden.

Name der Subkategorie: Kompetenzen, leitende Interessen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Personen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Eine „individuelle Schwerpunktsetzung“ (Jütte 2002, S. 322) basiert auf jeweils eigenen „Kompetenzen“ (ebd.) und „leitende[n] Interessen“ (ebd.). Interessen werden durch wahrgenommene Ressourcen anderer beeinflusst, ebenso tragen eigene Kompetenzen, die von anderen wahrgenommen werden zur Leitung von Interessen bei. Jeweils eigene Schwerpunkte entstehen durch die Wahrnehmung eigener und fremder Ressourcen, die miteinander in Bezug gesetzt werden (vgl. dazu ebd., S. 318). Die Ressourcen in kooperativen Bezügen erhalten eine Relevanz durch eine wechselseitige Zuschreibung zwischen den Akteur*innen (vgl. dazu ebd., S. 158).

Interessen von Personen in kooperativen Bezügen werden durch eigene Kompetenzen, verstanden als soziale Ressourcen wie Know-how und Fachkompetenz, geprägt (vgl. ebd., S. 85). Die Ressourcen anderer Personen werden ebenfalls in der Zusammenarbeit wichtig, da diese von anderen Personen eingeschätzt, wahrgenommen und bewertet werden (vgl. dazu ebd., S. 82, 213). In kooperativen Zusammenhängen werden anderen Akteur*innen Kompetenzen attribuiert (vgl. ebd., S. 158). Dies geschieht sowohl bezogen auf Institutionen, wird aber ebenso durch Zuschreibungen als „kompetente Ansprechpartner“ (ebd.) auch auf personale Aspekte bezogen. Bei der Einschätzung eigener und fremder Leistungsfähigkeit wird auch „die pädagogische Qualität anderer [...] kritisch beurteilt“ (ebd., S. 146).

Kompetenzen von Einzelnen werden von Jütte auch mit Bezügen zu Wissen verbunden (vgl. ebd., S. 317). Als soziales Wissen wird Handlungswissen gekennzeichnet. Damit fasst er „Wissen über Strukturen“ (ebd., S. 317) und „Wissen über Strategien und Reflexion von Erfahrungen“ (ebd., S. 317) zusammen und verbindet dies mit der Anforderung eines „mehrperspektivische Umgang mit den Interessen aller beteiligten Akteure, d. h. der konstruktive Umgang mit unterschiedlichen Partnern mit verschiedenen und teilweise konträren Interessen und Sinnsystemen“ (ebd., S. 317–318).

Um die „ständige Balance zwischen einer Binnen- und Außenorientierung und zwischen formalen und informellen Strukturen“ (ebd., S. 317) im beruflichen Handeln berücksichtigen zu können, müssen Handelnde in der Lage sein – Jütte thematisiert dies als „eine fachliche Norm“ (ebd., S. 317) – zu einem „interessen- und institutionenübergreifende[n] Erkennen von Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 317). Jütte thematisiert „ein[en] Perspektivenwechsel von einem institutionsorientierten hin zu einem funktionsorientierten Blick auf die pädagogische Landschaft“ (ebd., S. 318). Die „arbeitsfeldübergreifenden Kenntnisse und eine angemessene Wahrnehmung anderer“ (ebd.) Akteur*innen sollen als „Denken in Gesamtzusammenhängen als eine professionelle Kompetenz“ (ebd.) verstanden werden: „Dies setzt ein generelles Interesse an anderen voraus („Was machen die?“ als leitende Fragestellung). Bei diesem Wissen um Strukturen geht es nicht allein um faktisches Wissen (Know-how) sondern auch um reflexives Wissen über die Institutionenlandschaft („Wie und warum funktioniert sie so?“).

Als personenbezogener Aspekt wird auch die Wahrnehmung und Einordnung von jeweiligen Interessen und der jeweiligen „komplementäre[n] Funktion“ (ebd.) für das regionale Gefüge der pädagogischen Akteur*innen thematisiert (vgl. ebd.), auf deren Grundlage pädagogisches Handeln stattfindet (vgl. ebd.). Interorganisationale Zusammenarbeit wird durch die jeweilige Wahrnehmung verschiedener Felder beeinflusst. Die personalen Interessen an kooperativen Zusammenhängen können von institutionellen Interessen abweichen.

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie wird angewendet, wenn Schwerpunktsetzungen von Personen thematisiert werden, die auch mit kompetenzbasierten Aspekten verbunden sein können. Zu Kompetenzen zählt hier insbesondere – neben Fachkompetenzen – auch die Möglichkeit kooperativ handeln zu können und dazu auch Interessen anderer Akteur*innen einzubeziehen. Das kooperative Handeln kann auch mit didak-

tischen oder strategischen Interessen verbunden sein und auch bei anderen Akteur*innen eingeschätzt werden. Kompetenzen und Interessen können für die eigene Person, aber auch für andere Personen beschrieben werden.

Beispiele für Anwendungen:

„Also ganz wichtig, ich finde ganz wichtig in unserer Arbeit ist eigentlich, dass man daran Spaß hat. Ne, also wenn man keinen Spaß daran hat und es einem keine Freude macht, dann ist das erstmal schon raus“ (Pra-H: 37)

*„Grundsätzlich fragt man natürlich als Praktikant*in nach ‚Habe ich das richtig gemacht?‘, ne?, ‚Ist das in Ordnung gewesen?‘“ (Stu-B: 14)*

„Ich war (...) neugierig auf das was in dem Praktikumsbericht, bei dem Schreiben dann nochmal rumkommt“ (Stu-C: 146)

„das Praktikum war auf jeden Fall auch ähm/ daran habe ich entschieden, ob ich den Master mache oder nicht“ (Stu-K: 206)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Diese Subkategorie wird abgegrenzt zur Subkategorie der Selbstansprüche, die beide auf der Ebene der personen-bezogenen Dimension angesiedelt sind. Als Selbstansprüche werden persönliche Interessen während einer Zusammenarbeit sowie normative Setzungen von Personen thematisiert, die Zusammenarbeit zwar auch begleiten, aber sich weniger in Handeln zeigen, als vielmehr als Wünsche oder Zielvorstellungen artikuliert werden. Zum Teil werden diese auch von dem eigenen professionellen Handeln abgegrenzt, da sie in Widerspruch stehen zu organisationalen Ansprüchen.

Name der Subkategorie: Soziales Kapital

Subkategorie zur Hauptkategorie der Personen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Personen bauen sich ein je eigenes „soziale[s] Kapital“ (Jütte 2002, S. 322) auf. Dies geschieht indem Beziehungen entstehen und gepflegt werden. Personen können über Beziehungen auch indirekt auf Ressourcen zurückgreifen, die über Netzwerke akquiriert werden können (vgl. ebd., S. 87).

Beziehungen werden als soziales Kapital danach bewertet, ob Akteur*innen diese „als nützlich betrachten“ (ebd., S. 89). Soziales Kapital als Ressource kann bei „individuellen Akteuren, [...] Trägern und Einrichtungen [...] zur Verfügung“ stehen (ebd.). Auf diese „aufgebauten Beziehungsressourcen (soziales Kapital)“ (ebd.) können Einzelne zurückgreifen für eigene Zwecke (vgl. ebd., S. 227). Kontaktnetze werden dann nützlich als Handlungschancen (vgl. ebd.).

Beziehungspflege im beruflichen Zusammenhang bewertet Jütte als eine „eher [...] allgemeine und diffuse Investition, um den beruflichen Grundstock zu erweitern“ (ebd., S. 90). Neben dem Aufbau von „primären einrichtungsbezogenen Arbeitsnetzwerk[en]“ (ebd.) verfolgen Personen auch „eigene partikulare Interessen“ (ebd.), die sich im Aufbau von „sekundäre[n] soziale[n] Netzwerk[en]“ (ebd.) zeigen, die von den Einzelnen anlassbezogen genutzt werden können (vgl. ebd.).

Insbesondere für „Berufsanfänger[] in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen“ (ebd., S. 89) betont Jütte eine hohe Relevanz von Investitionen in die Erweiterung des eigenen Netzwerkes, da über konstante Beziehungspflege auch eigene Leistungsfähigkeit kommuniziert wird und die Chance besteht an Informationen zu beruflichen Chancen zu gelangen (vgl. ebd., S. 89–90).

Anwendung der Kategorie:

Die Subkategorie des sozialen Kapitals wird verwendet, wenn Handlungsoptionen für Akteur*innen bestehen, die durch einen möglichen Zugriff auf Beziehungen oder Kontakte entstehen. Dieser Zugriff kann durch direkte Beziehungen möglich sein, wie auch durch Einbindung in Netzwerke oder kooperative Zusammenhänge. Zum sozialen Kapital sind berufliche wie private Kontakte und Beziehungen zu zählen.

Beispiele für Anwendungen:

„ich glaube schon, dass das eine große Bedeutung hat und auch eine wichtige Rolle spielt, weil/ Also, zum einen denke ich darüber generiert man Fachkräfte der Zukunft, ne, das sehe ich schon auch so und ich glaube das wird hier im Haus auch so gesehen“ (Pra-B: 64)

„Also auf jeden Fall erstmal die ganzen Personen, die ich kennengelernt habe (lacht), also das hört sich jetzt immer das ist immer so läppisch gesagt, aber es ist wirklich so“ (Stu-A: 108)

„Und an dieses Praktikum ran gekommen bin ich jetzt quasi, weil ich auch schon in der Einrichtung arbeite. Und deswegen hat sich dann natürlich die Kooperation relativ einfach ergeben“ (Stu-I: 4)

*„da wurden ja alle Praktikumeinrichtungen oder die von den höheren Semestern ja zumindest vorgestellt und auch die Gastdozierenden waren ja auch da das war auf jeden Fall Gold wert. Und ich glaube das unterschätzt man auch im ersten Semester was das eigentlich (lacht) für einen bedeuten kann. Auch jetzt am Ende des Studiums denke ich da ab und zu noch dran einfach, weil man auch mal potenzielle Arbeitgeber*innen für später auch kennenlernt und ja auch da wird ja viel rein über die Arbeit sage ich mal gesprochen. Dann heißt es ja nicht nur du kannst bei [...] Unternehmen auch als Pädagog*in arbeiten, sondern die sagen ja auch was man da macht, was da die Aufgaben sind als Pädagog*in. Und ja gerade, weil das auch so ein breites Feld ist man kann ja wirklich von tiergestützter Therapie bis Personalreferent*in alles machen finde ich das wirklich super wichtig. Also, das habe ich aber auch erst im Nachhinein gemerkt, dass das wirklich wichtig ist“ (Stu-D: 108)*

„ja es ist einfach so ein regionaler Faktor, der spielt eine Rolle, dass es hier so ein regionales Netz geht und wir dann doch auch regional Projekte machen können, wenn Projekte außerhalb der Region stattfinden und irgendwelche ein paar hunderte Kilometer entfernt sind, dann weil die Studierenden aus der Ecke kommen (lacht), weil sie da vor Ort jemanden kennen und dann das Projekt daran angliedern“ (Doz-A: 98)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Identifikation

Subkategorie zur Hauptkategorie der Personen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Personen stellen Identifikation für sich her, entweder durch Bezüge zur Institution für die die Person tätig ist oder auch durch kooperative Bezüge (vgl. Jütte 2002, S. 132, 171). Die Identifikation von Personen kann sich während kooperativer Prozesse auch verändern in ihren Bezügen auf institutionelle Kontexte und kooperative Gremien oder Strukturen, dabei können sich „die Loyalität[en] [...] überlagern“ (ebd., S. 243), aber auch von „Loyalitäten von der eigenen Einrichtung“ (ebd.) zu kooperativen Gremien „hin verschieben“ (ebd.). Jütte schildert dies anhand der Beschreibung von prozessualen Entwicklungen eines Arbeitskreises und schlussfolgert weiter: „Bei den Arbeitskreisen handelt es sich um eine Kooperationsform, die auch als **kollaboratives Arbeiten** bezeichnet werden kann“ (ebd., Herv. im O.). Identifikation kann sich auch in „Vernetzungsrhetorik“ (ebd., S. 223) manifestieren, Jütte zeigt dies anhand der Arbeit eines Arbeitskreises auf in welcher „die Bezeichnung ‚unser Netzwerk‘ verwandt“ (ebd.) wird.

Die Frage, ob die Teilnahme an einer Zusammenarbeit auf freiwilliger oder verpflichteter Basis entsteht, stellt Jütte auch als Aspekt heraus, der sich auf die Identifikation mit dem kooperativen Bezug auswirkt (vgl. ebd., S. 171). Eine Identifikation entsteht in einer freiwilligen Situation eher als in „„angeordneten““ (ebd.) Bezügen, in denen sich Personen „zur Kooperation gezwungen“ (ebd.) sehen.

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie findet Anwendung, wenn personelle Anknüpfungen und Begründungen angegeben werden, die sich an anderen Personen, Aufgaben, Institutionen oder Zusammenarbeit ausrichten. Dies kann Loyalitätsbekundungen beinhalten, aber auch Abgrenzungen. Insbesondere werden rhetorische Kennzeichen einer Verbindung und Identifikation als Bestandteil der Kategorie zugeordnet.

Beispiele für Anwendungen:

*„das Umfeld, die Personen, die mit der*dem Praktikant*in eben in Kontakt treten spielen eine sehr große Rolle und eben auch wie die sich, die Gruppe und die Einrichtung repräsentieren“ (Pra-C: 49)*

*„wenn die*der Kolleg*in oder wenn die*der Praktikant*in sich so gut zeigt“ (Pra-H: 29)*

„also da haben wir auch voll viele Sachen gemacht“ (Stu-A: 4)

„Weil das Praktikum acht Wochen, die sind irgendwann zu Ende, und ich muss da nicht nochmal hin. Wenn das nicht schön war oder nicht, ne, es ist abgeschlossen“ (Stu-E: 100)

*„ich möchte ja auch zeigen, als Dozierende*r, also Vertreter*in der Universität, dass ich mich freue und dass ich sehr dankbar bin, dass es geht und ähm, dass ich sie ernst nehme als Praxiseinrichtung und dass es eine schöne Win-Win-Situation ist“ (Doz-D: 66)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Erfahrungshorizont

Subkategorie zur Hauptkategorie der Personen-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Erfahrungen von Personen, die für kooperative Bezüge von Bedeutung sind, werden von Jütte als „Erfahrungshorizont“ (Jütte 2002, S. 321; ebenso in der Grafik auf Seite 322) benannt. Begegnungen von Personen in der Vergangenheit von Personen, wie in gemeinsamen Bildungsphasen oder in gesellschaftlichen, politischen, beruflichen oder sportlichen Zusammenhängen können sich auch mit beruflichen Bezügen verflechten (vgl. ebd., S. 137–138). Diese Kontakt-Vergangenheiten können in jeweilig bestimmten regionalen Räumen entstehen und sich dann auch auf den beruflichen Bereich ausdehnen (vgl. ebd.). Kooperatives Handeln kann an einzelne Personen geknüpft sein und eine Übertragbarkeit von Zusammenarbeit auf andere Personen nicht möglich sein; Jütte spricht in diesem Zusammenhang von „**personifizierte[r] Kooperation**“ (ebd., S. 115, Herv. im O.).

Erfahrungen mit Zusammenarbeit gewinnen Handelnde durch eigene Lernprozesse „im Verlauf der beruflichen Sozialisation“ (ebd., S. 161) und während der Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen (vgl. ebd.).

Eine Verbundenheit von Personen über Freundschaft, Bekanntschaft oder Kollegialität kann in beruflichen Kontexten nutzbar gemacht werden als informelle Kontaktwege und auf diese „Kontaktnetze“ (ebd., S. 119) können berufliche Handelnde zurückgreifen (vgl. ebd.). Eine solche Verbindung kann auch zu einer „stärkere[n] Verbindlichkeit“ (ebd., S. 114) in der Zusammenarbeit führen und einem erleichterten Zugang zu Informationen führen (vgl. ebd., S. 119).

Informelle Wege der Informationsweitergabe basieren auf persönlicher Bekanntschaft von Personen (vgl. ebd., S. 120), Informationen aus diesen Quellen kann jedoch für institutionelle Kontexte bedeutsam sein (vgl. ebd., S. 120). Diese Informationen können beispielsweise „in Form von Klatsch“ (ebd., S. 119) zwischen Personen weitergetragen werden.

Anwendung der Kategorie:

Erfahrungen mit Zusammenarbeit oder auch persönliche Kontakte können als Erfahrungshorizont kategorisiert werden. Dazu gehört auch, dass Akteur*innen durch formale oder informelle Beziehungen miteinander verbunden sein können, die für die gemeinsame Arbeit nutzbar gemacht werden können. Informationen über andere Akteur*innen können als Erfahrungen Zusammenarbeit beeinflussen.

Beispiele für Anwendungen:

„Wobei es zunehmend auffällt, dass viele Studierende auch schon vor dem Studium ähm oder auch im ersten ja also wirklich Praxis schon kennen, also es ist für sie nichts Neues, viele sind da sehr engagiert, auch vor dem Studium schon gewesen und haben ähm zum Beispiel ein Praxisjahr gemacht ja oder ein Praktikum schon gemacht“ (Doz-D: 38)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Hauptkategorie: Interaktions-bezogene Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Der Aspekt des Handelns „in sozial strukturierten Zusammenhängen“ (Jütte 2002, S. 323) wird mit der Interaktions-bezogenen Dimension angesprochen. In den Ausführungen für die Geflechte der Kooperation beschreibt Jütte sie als prozessuale sowie beziehungsgeprägte Aspekte, die auch für Umwelt-bezüge, personelle Bezüge, institutionelle Bezüge und Aufgabenbezüge zentral sind und mit diesen verschränkt sind. Mit der Betrachtung interaktioneller Bezüge von Kooperation kommen nicht nur formale Strukturen und Ergebnisse dessen, sondern vielmehr auch „Beziehungen und Prozesse“ (Jütte 2002, S. 338) in den Fokus. Angesichts der Prozesshaftigkeit von Zusammenarbeit, kommt der „Beziehungsgebundenheit von Kooperation“ (Jütte 2002, S. 323) eine wesentliche Bedeutung zu, die sich in Interaktionen und Kommunikationen manifestiert.

Interaktion lässt sich von Kommunikation durch einen stärkeren Handlungsbezug abgrenzen, wohingegen „Kommunikation auf Verständigung zielt“ (Jütte 2002, S. 31). Verständigung stellt aber eine Grundlage und „Vorbedingung für kooperatives Handeln“ (Jütte 2002, S. 92; vgl. auch S. 338) dar und Interaktion geschieht über den „Modus der Kommunikation“ (Jütte 2002, S. 92) in der Ausgestaltung durch kommunikative Handlungen (vgl. dazu Jütte 2002, S. 175, 184, 201). Interaktion hebt ab auf das „„Miteinander-in-Verbindung-Treten[]“ (Jütte 2002, S. 30) in einer „Wechselbeziehung zwischen den Handlungen mindestens zweier Personen“ (Jütte 2002, S. 30). Entsprechend besteht eine Nähe zwischen dem Interaktionsbegriff und dem Begriff der Beziehungen (vgl. Jütte 2002, S. 30). Kooperatives Handeln sieht Jütte als gekennzeichnet durch eine „*Beziehungshaftigkeit*“ (Jütte 2002, S. 307, Herv. im O.).

Soziale Interaktion bezeichnet das Handeln „zwischen zwei Akteuren“ (Jütte 2002, S. 30), die über Informationsaustausch und Kommunikation miteinander in Beziehung treten (vgl. Jütte 2002, S. 92). Für die Betrachtung von Interaktion werden von Wolfgang Jütte drei „Handlungs- und Beziehungsebene[n] des lokalen Interaktionssystems“ (Jütte 2002, S. 32; vgl. Jütte 2002, S. 32) benannt als „die individuelle Ebene, die Ebene der sozialen Interaktion und die Ebene der Struktur“ (Jütte 2002, S. 32). Aspekte der individuellen Ebene stehen in Bezug zu einzelnen Akteur*innen und Personen, Aspekte der sozialen Interaktion fokussieren „Austauschprozesse zwischen den Akteuren“ (Jütte 2002, S. 32) und strukturelle Aspekte betrachten das jeweilige lokale Handlungssystem (vgl. Jütte 2002, S. 32).

Anwendung der Kategorie:

Diese Hauptkategorie findet mit seinen Subkategorien Anwendung, wenn Interaktionen und Kommunikationen als Aspekt von Zusammenarbeit thematisiert werden. Dabei können sowohl Aspekte von Interaktion als auch von Kommunikation und der Beziehungsgebundenheit kooperativen Handelns thematisiert werden. Insbesondere das persönliche oder formale Zusammentreffen mehrerer Akteur*innen wird dieser Kategorie zugeordnet.

Beispiele für Anwendungen:

Hier wird auf die Beispiele verwiesen, die in der Beschreibung der zugehörigen Subkategorien zugeordnet werden.

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Hauptkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Vertrauen, ‚Resonanz‘

Subkategorie zur Hauptkategorie der Interaktions-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Vertrauen und Resonanz als interaktionelle prozessbezogene Aspekte von Kooperation sind in Kooperationen an Beziehungen gebunden zu fassen (vgl. Jütte 2002, S. 323). Vertrauen kann sich auf Personen richten oder zwischen Personen bestehen sowie sich auf rein berufliche Belange richten oder auf die persönliche Ebene ausweiten (vgl. ebd., S. 109–110). Auch Institutionen können Vertrauen erfahren, wenn sie sich als leistungsfähig erwiesen haben (vgl. ebd., S. 110). Vorsicht und Misstrauen können jedoch gegenteilig ebenfalls Beziehungen von Personen oder Institutionen prägen (vgl. ebd., S. 111). Resonanz wird als wechselseitige Reaktion auf Handeln beschrieben.

Vertrauen hat als ein weicher Faktor neben „den benachbarten Phänomenen Fairness und Wertschätzung“ (ebd., S. 108) „eine hohe Relevanz in der Zusammenarbeit“ (ebd.). Vertrauen kann als „personenbezogenes oder interpersonales Vertrauen“ (ebd., S. 109) auftreten. Interpersonales Vertrauen kann sich auch „im Zeitverlauf“ (ebd., S. 110) auf „private[] Ebene[n]“ (ebd.) ausdehnen und darüber können auch strategische Informationen gewonnen werden (vgl. ebd.). Beziehungen personalisieren sich durch aktives Verhalten Einzelner (vgl. ebd.). Vertrauen basiert auf verschiedenen Aspekten und wird „individuell unterschiedlich bewertet“ (ebd., S. 109). Verbindlichkeit und „Verlässlichkeit in den Arbeitsbeziehungen“ (ebd.) wie auch „die persönliche Wertschätzung“ (ebd.) können Vertrauen prägen.

Vertrauen entsteht durch wiederholte positive Erfahrungen mit dem Verhalten anderer (vgl. ebd., S. 109–110). Es muss „aktiv aufgebaut“ (ebd., S. 109) und durch Handlungen aktiv hergestellt werden (vgl. ebd.), damit es „als **Ergebnis von Beziehungsarbeit**“ (ebd., Herv. im O.) stehen kann. Über „vertrauensvolle[] Kommunikation“ (ebd., S. 110) „auf der Individualebene“ (Jütte 2002, S. 110) wird eine „Arbeitsebene installiert“ (ebd.). Auf der Arbeitsebene können dann fachliche Kooperation oder Austauschprozesse stattfinden.

Einer Zusammenarbeit, die von Vertrauen gekennzeichnet ist, wird die Zusammenarbeit gegenübergesetzt, die sich durch Vorsicht kennzeichnet (vgl. ebd., S. 111). Ziel der eigenen Vorsicht und des eigenen Misstrauens ist es, in seinem eigenen Vertrauen nicht enttäuscht zu werden (vgl. ebd.). Vorsicht zeigt sich in einem Verhalten, das gekennzeichnet ist durch „Misstrauen gegenüber bestimmten Akteuren“ (ebd., S. 111–112) oder auch in generalisierter nicht gerichteter Form.

Resonanz als der zweite Begriff dieser Dimension (vgl. ebd., S. 322) stellt Jütte in Verbindung mit Responsivität (vgl. ebd., S. 160) als Frage der „Reziprozität des Austausches“ (ebd., S. 83), mit der Funktion der reflexiven Rückkopplung eigener Leistungen (vgl. ebd., S. 83, 98) und mit „eine[r] psychosoziale[n] Unterstützungsfunktion bei beruflicher Belastung“ (ebd., S. 119) für Berufstätige.

Wenn Zusammenarbeit oder persönliche Beziehungen initiiert werden „handelt [es, A.K.D.] sich um Kontaktangebote, die vom Gegenüber entweder aufgegriffen werden oder nicht“ (ebd., S. 160). Dabei wird auch die Frage berücksichtigt, wie auf eine Kooperationsanfrage reagiert wird im Sinne einer „**Responsivität**“ (ebd., Herv. im O.).

Kooperationen basieren darauf, „dass Beziehungen als ausgeglichen empfunden werden“ (ebd., S. 83). Wechselseitige Verpflichtungen bringen die Akteur*innen in eine „Reziprozität des Austausches“ (ebd., vgl. ebd.). Dabei beurteilen die Akteur*innen sich gegenseitig hinsichtlich ihrer „Attraktivität“ (ebd., S. 84) anhand des „potenziellen Nutzen der Tauschpartner“ (ebd.). Die regionale Verortung der Akteur*innen bedingt hier auch eine „Interdependenz der Akteure“ (ebd., S. 83).

Auch die „kollegiale Verbundenheit“ (ebd., S. 116) ist eine Frage des Vertrauens und der Resonanz. Kooperativen Beziehungen kann eine Funktion der reflexiven Rückkopplung eigener Leistungen zukommen (vgl. ebd., S. 98). Resonanz und Abstimmungsverhalten kann weiter auch als Folge der Interdependenz zwischen den Akteur*innen beschrieben werden: „So kommt es zu einer Regulation des sozialen Austausches vor Ort. Arbeitskreise [...] sind dabei Beispiele für spezifische **Reziprozitätsarrangements**“ (ebd., S. 83, Herv. im O.).

Rückmeldungen erreichen die Akteur*innen nicht unbedingt direkt oder wie Jütte sagt „nicht auf der ‚offiziellen Schiene‘, sondern auf der ‚kollegialen Schiene‘ durch Bekannte oder Freunde in anderen Einrichtungen“ (ebd., S. 99). Aber auch Mitteilungen von anderen Personenkreisen werden von den Akteur*innen als Reflexionsinstanz genutzt. So dienen dann „Beziehungen [...] der **Rückmeldung**“ (ebd., S. 98, Herv. im O.). Jütte benennt verschiedene Personenkreise, die durch Beziehungen Rückmeldungen geben können. Als „**Diffusionskanäle**“ (ebd., Herv. im O.) werden „**Kursleiter und Teilnehmer**“ (ebd., Herv. im O.), „Honorardozenten und Projektmitarbeiter“ (ebd.) und „Teilnehmer“ (ebd.) genannt: „Durch Feedback von Teilnehmern, Praktikanten, Einrichtungsleitern, Kollegen und Auftraggebern werden Rückschlüsse auf die Qualität von Angeboten gewonnen“ (ebd.). Informationen von diesen Personenkreisen „bilden häufig die Grundlage für die Einschätzung anderer“ (ebd.) Akteur*innen.

Persönliche Beziehungen unter Berufstätigen im Feld der Weiterbildung werden von diesen auch als „eine psychosoziale Unterstützungsfunktion bei beruflicher Belastung“ (ebd., S. 119) genutzt. So kann wechselseitiges Feedback die eigene Berufsidentität stützen und berufliche Emotionen helfen zu verarbeiten (vgl. ebd.). Die Kolleg*innen verschiedener Einrichtungen nehmen auch Perspektiven untereinander wahr, indem „Empathie für andere“ (ebd., S. 116) gezeigt wird. Dies zeigt sich, wenn Akteur*innen „ein **kollegiales Verständnis** für die Problemlagen und beruflichen Notwendigkeiten anderer“ (ebd., S. 115, Herv. im O.) äußern. Rahmenbedingungen des Handelns Anderer werden als solche bedacht (vgl. ebd.). Dies erzeugt ein „Verständnis für andere“ (ebd., S. 116) im Sinne „kollegiale[r] Verbundenheit [...], die auch Solidaritätspotenziale enthält“ (ebd.). Die Perspektive anderer Handelnden im eigenen Handeln zu berücksichtigen „ermöglicht erst die Sozialität lokaler Weiterbildung“ (ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie wird verwendet, wenn Aspekte einer vertrauensvollen Zusammenarbeit von den Akteur*innen beschrieben werden. Vertrauen kann sich auf berufliche oder private Ebenen beziehen und auch als Wertschätzung einer anderen Person oder im Gegenteil als Vorsicht gegenüber einer anderen Person äußern. Dies zeigt sich auch in Resonanz als wechselseitige Reaktion auf das Handeln von Personen. Resonanz kann direktes oder indirektes Feedback zu Leistungen oder Handlungen umfassen wie auch emotionale Unterstützung von Personen.

Beispiele für Anwendungen:

*„ich erinnere mich an eine*n Praktikant*in, da was das total stressig (auflachend). Also, die*der war immer sehr unpünktlich, zum Beispiel, und ähm, ja, hat sich nicht an Termine gehalten, ne? Oder hatten dann, wenn sie*er irgendwie Termine mit Klient*innen ausgemacht hat, hat die vergessen. Das war schon ganz schön anstrengend, ne, da nochmal zu gucken. Das war eine Ausnahme muss ich allerdings sagen, ne, also, ansonsten haben wir eigentlich relativ positive Erfahrungen auch mit Praktikant*innen gemacht. Also, ich finde da ist Zuverlässigkeit für mich eigentlich außer Frage, ne, der*dem Klient*in gegenüber. Das finde ich ganz wichtig, aber natürlich auch den Kolleg*innen gegenüber, wenn da jemand sitzt und auf den Termin wartet, da hat es auch nichts mit Wertschätzung für mich zu tun, ne?“ (Pra-B: 96)*

„bis ich habe meinen Arbeitsvertrag unterschrieben waren es glaube ich sechs Wochen. Also es war kein langer Zeitraum, es war direkt ein Vertrauensverhältnis da, das sich bis heute hält und das äh, ich bis heute sehr schätze“ (Stu-F: 22)

*„Gute Praxisstellen sind auch, wo die Ansprechpartner*innen auch (...) ja fast zu Mentor*innen werden. Ne. Mentor*innen sind ja wirklich dann auch Menschen, die Experten und Expertinnen, die ähm eine Vertrauensperson werden, also wo wirklich auch (...) wenn man das jetzt kann, ne, bei einem Praktikum, das hängt ja auch davon ab, wie lange das dauert“ (Doz-D: 44)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Kultur des Umgangs

Subkategorie zur Hauptkategorie der Interaktions-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Interaktionen in Beziehungen werden unter Betonung der „Prozessbezogenheit von Kooperation“ (Jütte 2002, S. 323) als „Kultur des Umgangs“ (ebd., S. 322) aufgeführt und erläutert. Als Teil der „**interaktionsbezogene[n] Dimension**“ (ebd., S. 323, Herv. im O.) wird hier auf die Frage geschaut, wie sich kooperatives Handeln vollzieht. Dabei stehen unter anderem die Strukturen oder Situationen im Fokus, in denen sich Personen interorganisational austauschen sowie die dabei auftretenden Kommunikationsformen der interaktionalen Begegnungen.

Gelegenheiten ermöglichen die Aufnahme und die Pflege von sozialen Beziehungen (vgl. ebd., S. 139). Diese „**Gelegenheitsstrukturen**“ (ebd.) entstehen in „formalen und informellen Kontexten des Treffens“ (ebd.) von Personen.

Organisierte Kontexte der Begegnung entstehen in Besprechungen oder Arbeitskreisen. Diese „[f]ormale[n] Kontexte sind durch Zielbezogenheit und eine gewisse Regelmäßigkeit geprägt“ (ebd.). Ergänzend wird der „Form des handlungsrelevanten Informationsaustausches ein[] ritualisierte[r] und selbstreferentielle[r] Austausch gegenüber“ (ebd., S. 94) gestellt.

Begegnungen finden auch „in **Alltagssituationen**“ (ebd., S. 139, Herv. im O.) statt. Diese Treffen werden als zufällig interpretiert. Die Treffen basieren aber auf Kontakten in „den ‚Verkehrskreisen‘ [...] in denen man sich bewegt“ (ebd.).

„[P]ersönliche Informationssysteme“ (ebd., S. 100) dienen als „**flüchtige Kommunikationsstrukturen**“ (ebd., Herv. im O.). Informationen über persönliche Wege führt laut Jütte nicht zur Meinungsvielfalt, sondern bedingt „eher eine kommunikative Monokultur“ (ebd.). Einrichtungen untereinander haben nicht die bestmöglichen Informationen übereinander, dies wird als verbesserungswürdig beschrieben (vgl. ebd.).

Eine weitere Gelegenheit für Beziehungspflege bilden Ereignisse, die sich als „Gesellungsform mit besonderen Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus und der Kontaktpflege“ (ebd., S. 140) auszeichnen. „**Mobilisierungsereignisse [wirken, A.K.D.] als Interaktionsanlässe**“ (ebd., Herv. im O.). Ein Beispiel für ein solches Ereignis kann eine Messe sein (vgl. ebd.). Ereignisse fungieren insofern als ein ermöglichender „Marktplatz“ (ebd.) beziehungsweise als „eine ‚Kontaktbörse‘“ (ebd.).

Generell konstatiert Jütte, dass „Kommunikationswege zwischen den Akteuren [...] oft nicht direkt [sind, A.K.D.], sondern indirekt und vermittelt. Da direkte Kontakte schwer zu realisieren sind, ist man auf Informationen über Dritte angewiesen. Akteure erschließen sich Informationen über ihre beruflichen Netzwerke“ (ebd., S. 98). Auch regionale Presse wird von Weiterbildner*innen genutzt, „um sich allgemein ein Bild von der Lage zu machen, um ‚Ereignisse‘ mitzubekommen“ (ebd., S. 97).

„Kooperatives Handeln wird als regelgeleitet aufgefasst“ (ebd., S. 104). Diese Regeln bestehen sowohl lokal als auch bei einzelnen Akteur*innen und Mitarbeiter*innen (vgl. ebd.). Normen als Aufforderung für ein bestimmtes Verhalten bilden die Grundlage für soziales Handeln (vgl. ebd.). Diese Normen müssen von den jeweiligen Akteur*innen angeeignet, eingehalten und durchgesetzt werden sowie ihr jeweiliger Geltungsbereich und mögliche Sanktionen muss für die Beteiligten einsichtig sein (vgl. ebd.). Interaktion kann durch „Regeln und Routinen“ (ebd., S. 161) geprägt sein (vgl. ebd., S. 162). Reaktionen auf Innovationen sind von Vorsicht gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 163), der Bedarf an Neuerungen wird mit Skepsis beurteilt (vgl. ebd.) und „als Angriff auf ‚etablierte‘ Strukturen verstanden“ (ebd.). Ein Verhalten der Vorsicht gegenüber Neuem kann bis zu „**Innovationsfeindlichkeit**“ (ebd., S. 164, Herv. im O.) reichen (vgl. ebd., S. 163–164).

Konflikte stehen neben Konkurrenz im Gegensatz zu Kooperation. „Konflikte bezeichnen [...] personenbezogene Konkurrenzen“ (ebd., S. 70), wobei diese persönliche Fragen betreffen, aber teilweise auch als sachliche Differenzen gekennzeichnet werden (vgl. ebd.).

Auch „Formen des Miteinander-Umgehens [...] in Kooperationsbeziehungen“ (ebd., S. 104) sind als „Verhaltensgrundsätze und etablierte Umgangsregeln“ (ebd., S. 104–105) von den Akteur*innen zu beachten. „[G]ute Beziehungen zu pflegen“ (ebd., S. 104) wird als eine solche Regel benannt. Die

Grundsätze können von zwei gegensätzlichen Seiten her betrachtet werden: „Ehrlichkeit steht für Authentizität in Abgrenzung zur ‚Doppelzüngigkeit‘ und zur Funktionalisierung von Beziehungen“ (ebd., S. 105).

Der Umgang mit Konflikten erfolgt weniger durch „[o]ffene Konflikte und direkte Konfrontationen“ und es wird eher mit einer Anpassung des eigenen Handelns reagiert, indem Kontakte zwischen Konfliktparteien eher nicht gepflegt werden (vgl. ebd., S. 75). Eine mögliche Strategie zum Umgang mit Konflikten ist eine „**Haltung der Absprache als Vermeidung und Reduzierung von Konkurrenz**“ (ebd., Herv. im O.) indem durch komplementäres Handeln in spezifischen Bereichen „ein Schutz von Konkurrenz“ (ebd.) entsteht.

Öffentliche Reputation ist für Akteur*innen von Bedeutung (vgl. ebd., S. 147–148): „Ihr Ruf wird auch durch informelle Beziehungen im lokalen Weiterbildungssystem verbreitet. Daraus darf geschlossen werden, dass er in einem hohen Maß auch von den Interorganisationsbeziehungen abhängt“ (ebd.).

„Sachverhalte“ (ebd., S. 148) werden durch das Sprechen über Themen als Gerüchte wirksam (vgl. ebd.), dies geschieht durch „Hörensagen“ (ebd.) mittels informeller Kontakte (vgl. ebd.). Kenntnis von Gerüchten wird auch als „Insider-Wissen“ (ebd.) verstanden. Gerüchte basieren nicht auf „Erfahrungen aus erster Hand“ (ebd.). Neben Abgrenzung können Klatsch und Gerüchte Gefühle von Verbundenheit zwischen Akteur*innen erzeugen und helfen Normen zu verstärken (vgl. ebd., S. 153): Herabsetzung eines bestimmten Akteurs oder einer bestimmten Akteurin durch Zuschreibung negativ bewerteter Eigenschaften oder Handlungen „kann als eine **Entlastung** gelten“ (ebd., Herv. im O.).

Anwendung der Kategorie:

Der sich im Prozess der Zusammenarbeit konkretisierende Vollzug von Zusammenarbeit zeigt sich beispielsweise in Umgangs- und Kommunikationsformen der Begegnungen zwischen Akteur*innen. Dazu gehören auch Aspekte dessen, welche Gelegenheiten für Zusammenarbeit den Akteur*innen offen stehen und wie diese ausgestaltet werden. Dabei kommen auch gelebte Normen und Routinen im Handeln der Akteur*innen zum Vorschein. Auch Konflikte können eine jeweilige Kultur des Umgangs prägen und sich beispielsweise in Gerüchten oder Klatsch äußern.

Beispiele für Anwendungen:

*„Ähm dann ist mir oder ist uns wichtig, dass wir der*dem ähm Praktikant*in auch das ähm Gefühl vermitteln, dass sie*er ein Teil des Teams ist, ne. Also, dass sie*er mit ähm an den/unserem Teambesprechungen teilnimmt, dass wenn wir Aktivitäten vielleicht auch über die Arbeit hinaus machen, dass die*derjenige dann dabei ist. Dass die*derjenige auch ähm (...) ja, ich sage mal so, die gleichen Rechte genießt, die auch ein*e Mitarbeiter*in genießt. Sei es jetzt ob wir uns untereinander duzen ähm oder ähm derjenige auch ein Recht ähm auf die ähm ja seine Meinung einzubringen, ähm seine Ideen einzubringen und so weiter. Also das ähm ist uns bei der Beschäftigung von einer*einem Praktikant*in wichtig“ (Pra-D: 2)*

„daran kann ich es ganz klar und auch relativ eindeutig festmachen, dass man sich da ähm, recht schnell verstanden hat und auch irgendwie bei fachlichen Debatten immer auf einen Nenner gefunden hat. Ohne dass irgendjemand mit gesenktem Haupt aus dieser Debatte rausgehen musste. Das ist was, dass ich an Diskussionen sehr schätze, wenn ähm, dem Gegenüber den Rückzug ohne Gesichtverlust ermöglicht. Und das war zu Jederzeit so. Das war sehr charmant, wenn man es etwas galanter formuliert“ (Stu-F: 24)

*„Schlechte Einrichtungen sind (...) diejenigen, die sagen, mach mal, die also vollkommene Willkür-Freiheit gewähren, ähm die (...) nicht einspringen, wenn eine direkte sehr wichtige Frage bei Praktikant*innen auftreten, wo es keine*n Ansprechpartner*in gibt, keine*n direkten, wo die ähm die sozusagen die*den Studierenden oder den Praktikanten, die Praktikantin dazu degradieren nur so kleine Hilfsarbeiten zu machen. Dann fühlen sich die Studierenden (...) ähm ja veräppelt (...), weil dann kann ich auch im Café arbeiten, da brauche ich jetzt keine Praxiseinrichtung dazu“ (Doz-D: 44)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Nähe und Distanz

Subkategorie zur Hauptkategorie der Interaktions-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Nähe und Distanz als dynamischer Aspekt der „Beziehungsgebundenheit von Kooperation“ (Jütte 2002, S. 323, vgl. ebd., S. 323). Eine jeweilige Einschätzung der wahrgenommenen Distanzverhältnisse zwischen Personen bestimmt den kooperativen Zusammenhang auf der affektiven Ebene und ist geprägt von Nähe oder Entfernung (vgl. ebd., S. 145). Daneben führen verschiedene Beziehungskonstellationen zu einer Verhältnisbestimmung und auch Zugehörigkeiten zu Milieus im lokalen Gefüge können die Relationen und die Zugänge zwischen Handelnden beeinflussen. Kooperationen bedingen durch Interaktionen Nähe und diese „Nähe wirkt sich [...] positiv auf das Kooperationsgeschehen aus“ (ebd.). Affektive Verbindungen zwischen Personen entstehen durch eine Verhältnisbestimmung zu Anderen, es geht Personen und Institutionen auch darum ihre jeweiligen Leistungen nach außen tragen (vgl. ebd., S. 145–146). Handelnde nutzen diese „Selbstdarstellung [...] [zur, A.K.D.] eigenen Selbsterhöhung und [...] Abwertung anderer“ (ebd.). Eigene Leistungsfähigkeit wird auch mit „bestimmte[n] Eigenschaften“ (ebd., S. 146) assoziiert (vgl. ebd.).

Beziehungen lassen sich graduell voneinander unterscheiden hinsichtlich ihrer Formalisierung (vgl. ebd., S. 117). Formalisierte Beziehungen können von informellen Beziehungen unterschieden werden. In Arbeitsbeziehungen sind „Rollen [...] rechtlich bestimmt und organisational vorgegeben“ (ebd.), die Funktionen der Personen werden dabei vor allem beachtet (vgl. ebd.). Informelle Beziehungen werden entgegen festgemacht an Personen, nicht an den ausgeübten Funktionen innerhalb einer Institution (vgl. ebd.): „Demgegenüber kennzeichnet **informelle Beziehungen**, dass sie freiwillig organisiert, individuell und nicht vorstrukturiert sind.“ (ebd., Herv. im O.). Beziehungen haben „multiple Funktionen“ (ebd., S. 125). Neben dem Austausch über fachliche Fragen können auch eigene Kommunikationsbedarfe der Partner*innen im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Beziehungen werden nicht konstant gepflegt, sondern „zumeist fallweise aktiviert“ (ebd., S. 124). Beziehungen können als „verlässliche[] Beziehungen“ (ebd.) vorhanden sein, ohne dass diese gleichbleibend unterhalten werden (vgl. ebd.). Sie können durch „Phasen, in denen man regelmäßig und intensiv Kontakt hat, und Phasen, in denen der Kontakt eher sporadisch erfolgt“ (ebd., S. 124–125) gekennzeichnet sein. Bei Handlungsbedarfen wird auf Kontakte zurückgegriffen (vgl. ebd., S. 124). Neben absichtsvollem Kontakt zu latenten Beziehungspartner*innen entsteht auch Kooperation durch „Zufälle, Emergenz und den spontanen Austausch“ (ebd., S. 125).

Zugänge zu anderen Einrichtungen werden über personelle Ebenen generiert (vgl. ebd., S. 122–123). Durch Beziehungen entsteht „eine Schnittstelle zwischen der Einrichtung und der Umwelt“ (ebd., S. 122–123), insbesondere die Eröffnung von Zugängen zu anderen durch Beziehungen werden im Lichte der Leistungsfähigkeit von Beziehungen argumentiert (vgl. ebd., S. 123). Formales Handeln wird ergänzt durch informelles Handeln (vgl. ebd., S. 118). Kommunikation findet zwischen Akteur*innen neben den formalen Wegen auch stets auf „alternative[n] Kommunikationswege[n] statt“ (ebd.). Kontakte zwischen Einrichtungen sind anderen ebenfalls bekannt. Dieses „Wissen um die Beziehungen anderer“ (ebd., S. 134) hinsichtlich dessen „wie intensiv andere Einrichtungen miteinander in Kontakt stehen“ (ebd.) wird von Jütte als „**Beziehungs-Wissen**“ (ebd., Herv. im O.) benannt. Dieses Wissen um Kontakte anderer ist insbesondere für Interesse bei Aufnahme von Kooperationsbeziehungen, denn „die organisatorischen Besonderheiten und die Vielschichtigkeit des anderen“ (ebd.) kann für Kooperationsentscheidungen bedeutsam sein (vgl. ebd.).

Zusammenarbeit wird bedingt durch „Sympathie und Antipathie als Handlungsgrundlage“ (ebd., S. 146; vgl. dazu auch ebd. S. 260). Allerdings hat bei einem geringen Handlungsspielraum Sympathie weniger Bedeutung für kooperatives Handeln (vgl. ebd., S. 146). Handeln ohne Einbezug von eigenen Präferenzen, insbesondere „[d]as Heraushalten persönlicher Antipathien wird als ein Zeichen für Professionalität betrachtet“ (ebd., S. 146–147). Aber auch „**[s]oziale Distanz**“ (ebd., S. 145, Herv. im O.) ergibt sich im kooperativen Geschehen. Vorbehalte „grundsätzlicher Art und moralischer Natur“ (ebd.) gegen Zusammenarbeit mit konkreten Akteur*innen weisen auf soziale Distanz hin (vgl. ebd.). Solchen Vorbehalten wird mit „distanzgenerierende[n] Mechanismen“ (ebd.) begegnet. Interaktionen zwischen den Akteur*innen werden dann vermieden (vgl. ebd.). Konkurrent*innen haben durch

eine „Beziehungs-Geschichte“ [...] Misstrauen gegeneinander aufgebaut“ (ebd., S. 71). Problematische Beziehungen münden dann darin, dass Interaktionen im Sinne der „Tauschgeschäfte“ (ebd.) mit diesen Konkurrent*innen nicht stattfinden, „um [...] nicht zu unterstützen“ (ebd.).

Jütte unterscheidet im Rückgriff auf die „Netzwerkforschung zwischen starken und schwachen Beziehungen“ (ebd., S. 120) hinsichtlich der Aspekte „Zeitaufwand, [...] emotionale Intensität, [...] Intimität und [...] wechselseitigen Hilfeleistungen“ (ebd.). „[S]tarke[] Beziehungen“ wirken mit „eine[r] unterstützende[n] Funktion“ (ebd., S. 121) durch „eine starke Beharrungskraft“ (ebd., S. 121). Sie sind „[e]motional bindend und auf Gegenseitigkeit beruhend“ (ebd., S. 121) und können – eher als schwache Beziehungen – bei der Sicherung von Ressourcen herangezogen werden (vgl. ebd., S. 122). Demgegenüber sind „schwache Beziehungen“ (ebd., S. 121) geprägt durch geringere Intensität und wirken durch wechselseitigen „Informationsgewinn und [...] Arbeitserleichterung“ (ebd.). Jütte schlussfolgert, dass durch schwache Beziehungen eher Innovationen entstehen können (vgl. ebd.). Schwache Beziehungen sind vielfältiger und „[d]er Nutzen [...] resultiert aus Informationsvorteilen; sie helfen eine zu starke Binnenorientierung zu überwinden“ (ebd.): „Neue Informationen fließen eher in heterogenen und diversifizierten Netzwerken. Hier weiten sich Horizonte. Demgegenüber bilden ‚Seilschaften‘ starke Beziehungen und verweisen auf sich selbst“ (ebd.).

„[S]oziale Bindungen vor Ort“ (ebd., S. 140) basieren auf Milieus, die Beziehungen ermöglichen (vgl. ebd.). Beziehungen mit Milieubezügen werden „vor allem auch frei gewählt“ (ebd.). Beziehungsentscheidungen, die durch Milieus zustande kommen, bedingen „Nähe und Distanz“ (ebd.) in diesen sozialen Zusammenhängen. Zugänge zu Kontakten über Milieus eröffnen Personen einen Zugang zu Ressourcen und sozialem Kapital (vgl. ebd.): „Milieus bahnen bestimmte Beziehungen“ (ebd.). Wechselseitiger Bezug kann entsprechend auf einer „gemeinsame[n] politische[n], Herkunft“ (ebd.) oder gemeinsamen Erfahrungen während „öffentlichen Sportveranstaltungen“ (ebd.), dem Betreiben von Sport (vgl. ebd., S. 141) oder in „sportliche[n] Funktionärebene[n]“ (ebd., S. 140) entstehen. Bezüge auf diese gemeinsamen Erfahrungen werden genutzt, um „etwas Verbindendes zu betonen“ (ebd., S. 141), denn „[w]enn man nicht nur über dienstliche Belange redet, sondern auch private Bereiche einschließt, schafft dieses Nähe.“ (ebd.).

Milieus wirken auch auf Rekrutierung von Menschen für freie Stellen (vgl. ebd.). „Rekrutierungsformen von Mitarbeitern in der Weiterbildung sind zu einem hohen Anteil informell“ (ebd.). Aus diesem Grund kommt milieubezogenen und privaten Kontakten eine Bedeutung für die Rekrutierung von Personen für berufliche Stellen zu (vgl. ebd.). Weiterhin ermöglichen sie es den Handelnden sozial fluide lösungsorientiert zu handeln (vgl. ebd.). Durch Milieubezüge ist bereits eine „Klärung der Beziehungsebene“ (ebd., S. 142) gegeben und der Austausch kann direkt fachliche Fragen in den Fokus gemeinsamer Kommunikation rücken (vgl. ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie beschreibt Verhältnisse zwischen Personen im Sinne von deren Beziehungen, die sich als nah oder distanziert zeigen können. Beziehungen können auf berufliche Belange bezogen sein, sich aber auch in private Themen und Bereiche hinein ausdehnen. Nahe oder distanzierte Beziehungen können helfen berufliche oder private Anliegen zu bearbeiten, indem darüber auf Ressourcen anderer zurückgegriffen werden kann. Nähe kann auch durch Verbindungen über ähnliche Milieus, ähnliche Freizeitinteressen oder weiteres aufgebaut werden.

Beispiele für Anwendungen:

„Also auf jeden Fall erstmal die ganzen Personen, die ich kennengelernt habe (lacht), also das hört sich jetzt immer das ist immer so läppisch gesagt, aber es ist wirklich so, weil ähm ich weiß auch jetzt schon, dass ich nächstes Jahr wieder [...] dabei sein werde wahrscheinlich, dass ich jetzt im Winter [...] dabei sein werde und ähm das habe ich halt eigentlich wirklich dem Praktikum zu verdanken, weil ohne das Praktikum wäre ich jetzt gar nicht zu in der Lage da quasi dran teil zu nehmen, weil ich nicht diese Kontakte hätte und was auf jeden Fall auch hängen bleibt ist, dass ich ähm weiß, dass es, dass ich viele Leute jetzt quasi kenne zu denen ich auch hinkommen kann, wenn irgendwas ist, also wenn ich jetzt irgendwelche Fragen habe quasi auch jetzt im Bezug zum Praktikumsbericht, aber auch wenn ich irgendwie Fragen habe zu meiner Arbeit später, wenn ich irgendein Problem habe oder so. Ich weiß, dass ich halt zu Leuten gehen kann, nicht nur jetzt bei meiner Praktikumsstelle“ (Stu-A: 108)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Macht, Interessen, Ressourcen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Interaktions-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Macht wird „[i]n Interorganisationsbeziehungen“ verstanden als „Fähigkeit, andere Akteure zu einem bestimmten Verhalten anzuleiten“ (Jütte 2002, S. 126) und ist von Ressourcen abhängig. Macht betrachtet Jütte als „**Einflussverhältnisse** in der lokalen Institutionenlandschaft“ (ebd., Herv. im O.). Sie basiert auf Ressourcenreichtum im Sinne von „materiellen Ressourcen“ (ebd., S. 127), Mitteln wie Gebäuden oder Räumen oder auf der Unterstützung durch Träger- oder Verbandsstrukturen, die Beziehungen eröffnen oder mit denen ein Bedeutungsvorsprung in Gremien verbunden ist (vgl. ebd.). „Informationen und Wissen [...] als eine argumentative, strategische Ressource“ (ebd.) stehen neben der Wirkmacht materieller Ressourcen. Macht ist als Potenzial vorhanden, die Macht kann von Akteur*innen genutzt werden (vgl. ebd., S. 126, 259), dazu ist aber auch die Zuschreibung einer machtvollen Position durch eine*n andere*n Akteur*in notwendig (vgl. ebd., S. 260).

Akteur*innen handeln in einem Raum, der durch Einflüsse anderer bedingt ist (vgl. ebd., S. 73) und dadurch auch von eigenen Interessen sowie den Interessen anderer Akteur*innen (vgl. ebd., S. 72–74). Dabei können Akteur*innen – auch zeitgleich – miteinander kooperieren und konkurrieren (vgl. ebd., S. 72–75).

Die Durchsetzungsfähigkeit von Akteur*innen ist unterschiedlich verteilt (vgl. ebd., S. 126). Dies bedingt Konflikte und zeigt sich in „asymmetrische[n] Beziehungen“ (ebd., S. 127). Die Nutzung dieser Asymmetrie kann in einer „machtbewusste[n] Vorgehensweise“ (ebd., S. 126) münden (vgl. Jütte 2002, S. 126). Das kann sich auch darin zeigen sich in der Öffentlichkeit als relevante*r Akteur*in zu platzieren (vgl. ebd., S. 67).

Macht kann auch in exklusiver Zuständigkeit bedingt sein. Auch Entscheidungskraft hinsichtlich der Vergabe finanzieller Mittel ist dem zuzuordnen (vgl. ebd., S. 128). Eine solche Macht kann auch in einer Ordnungsmacht münden, durch welche eine Institution „als *Gatekeeper*“ (ebd.) fungiert. Gegenätzliche Interessen können sich in Konflikten äußern (vgl. ebd., S. 67).

Anwendung der Kategorie:

Die Kategorie wird genutzt, wenn Macht-, Interessen und Ressourcenstrukturen in Interaktionen und Beziehungen beschrieben werden. Dazu zählen Aspekte, die die Zusammenarbeit beeinflussen. Diese können abstrakt als Machtaspekte, an einzelne Akteur*innen gebunden als Interessen sowie grundlegend als notwendige oder entstehende Ressourcen auftauchen.

Beispiele für Anwendungen:

„Also, letztendlich gibt die Hochschule oder die Uni ja oft auch vor, ne, wie es läuft. Also, danach richten wir uns dann ein Stück weit“ (Pra-B: 62)

„Also, immer nur Orientierungspraktikum, sage ich mal, und Praktikant*innen, die man sehr stark begleiten muss, das ist halt auch nicht wirtschaftlich und das kann man auf Dauer auch nicht immer leisten. Das ist immer so ein Abwägen, deswegen schauen wir da auch immer ganz genau, wem wir ein Praktikum ermöglichen können und wem nicht, ja“ (Pra-F: 10)

„Also da kann ich schon sagen, dass es einige Situationen gab wo ich die vielleicht auch ein bisschen entlasten konnte, aber das war auch/ das war auch irgendwie cool, weil wenn die also dadurch, dass die zu mir gesagt haben, kannst du bitte gerade mal die Stunde halten, kannst du mal gerade mit denen eine Runde spielen oder guck dir ein Video an und mach danach eine Inhaltsangabe oder sonst irgendetwas das zeigt ja auch irgendwo, dass sie es mir zutrauen“ (Stu-D: 98)

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Dilemmasituationen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Interaktions-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Interaktionen, die als Teile des kooperativen Handelns stattfinden, finden in widersprüchlichen Kontexten statt, die zu „Dilemmasituationen“ (Jütte 2002, S. 322) für die Handelnden führen können (vgl. ebd., S. 323). Dieser Punkt weist auf „die Situationsbezogenheit und die Personengebundenheit“ (Jütte 2002, S. 323) kooperativen Handelns hin.

Die „Situations- und Kontextabhängigkeit von Kooperation“ (ebd., S. 80) ergibt sich, da Interaktionen sich in „konkrete[n] soziale[n] Situation mit ihren Bedingungen und Handlungsalternativen“ (ebd., S. 81) realisiert.

Dilemmata entspringen Kooperationen nicht aufgrund einer „starken Heterogenität der Akteure“, sondern vielmehr „einer systemischen Komplexität des kooperativen Aushandelns in einer dynamischen Umwelt mit vielen Unwägbarkeiten, z. B. in Form sozialer Dilemmata“ (ebd., S. 316–317). In dieser Komplexität agieren Handelnde in Situationen, die bedingt sind durch vielfältige Handlungsanforderungen durch Verknüpfungen mit der jeweiligen Umwelt (vgl. ebd., S. 316–317). In dieser komplexen Lage erfolgt „Zusammenarbeit als soziales Handeln [...] situativ, Handlungsstrategien sind situationsangepasst. Die konkreten Erfordernisse der Situation und weniger die strategischen prägen das Interaktionsverhalten“ (ebd., S. 80).

Im Sinne eines sozialen Dilemma sind die Akteur*innen auf Kooperation angewiesen und damit auf andere Akteur*innen (vgl. ebd., S. 78). Kooperation wird auch als „unsichere[r] bilaterale[r] Austausch“ (ebd.) von Ressourcen beschrieben. Diese Unsicherheit ist verknüpft mit „Angst vor Konkurrenz“ (ebd.) und kooperative Akteure müssen sich damit beschäftigen, „ob die anderen ein ernsthaftes Interesse an Kooperation haben“ (ebd., S. 79).

„Berufliches Handeln in der Weiterbildung“ (ebd., S. 80) muss zwischen den „beide[n] Handlungsmodi“ (ebd.) „Kooperation und Konkurrenz“ (ebd.) balancieren. Der „dialektische Grundkonflikt“ (ebd., S. 75) zeigt sich in „Kooperation in Konkurrenzlagen und Konkurrenz in Kooperationsbeziehungen“ (ebd.). Diese ambivalente Situation beschreibt Jütte als antagonistische Kooperation (vgl. ebd., S. 77) „in de[r] ein Interesse sowohl an Zusammenarbeit als auch an Abgrenzung besteht“ (ebd.).

Anwendung der Kategorie:

Diese Subkategorie wird genutzt für Interviewaussagen, die sich mit Widersprüchen beschäftigen, in denen Akteur*innen handeln. Dies können sowohl Widersprüche sein, die in einzelnen Situationen auftreten, wie auch Widersprüche, die durch Kontextfaktoren entstehen. Dabei können auch soziale oder personenbezogene Wahrnehmungen von widersprüchlichen Anforderungen oder Zielsetzungen eine Auswirkung haben. Dilemmata entstehen aus solchen Widersprüchen, die sich auch durch Zusammenarbeit oder Abgrenzung von Personen, Interaktionen, Aufgaben oder Institutionen zeigen können.

Beispiele für Anwendungen:

*„Mein Wunsch wäre, dass ein*e Praktikant*in eine gute Auffassungsgabe hat. Das kann man aber finde ich nicht erwarten. Und deswegen ist es eine Erwartung von mir oder ein/ ein Erwartungswunsch/ Ich finde es so schwierig da von einer klaren Erwartung zu sprechen, weil es eben SEHR abhängig von der Persönlichkeit ist. Einfach offen zu sein. Offen dafür die Erfahrungen zu machen, weil ähm/ Ja, ich bin eben sehr mit den Gedanken in der Jugendhilfe, das ist eben ein sehr großes Feld, was aber auch sehr mit Klischees vorbelastet ist. Und wenn man da eben nicht offen reingeht, findet man, finde ich, auch sehr schwierig erst gar nicht den Zugang. Dass man eben offen ist, dass man ähm auch offen für Reflexionen und Anregungen ist. Und eben auch bereit ist von sich etwas mitzugeben. Nochmal die andere Seite der Jugendhilfe, ich finde, da kann ich halt auch nur für mich sprechen, wenn ich da mit den Kindern und Jugendlichen arbeite [...], dann lebe ich ja auch für die Zeit mit denen. Ähm. Das dann vorzuenthalten, meine Emotionen und Gefühle also komplett, das ist natürlich nicht alles, das wäre ähm auch nicht richtig. Also ähm man muss ja irgendwo auch kongruent sein. Und ähm in die Richtung würde ich mir das eben auch von Praktikant*innen wünschen, was aber in einem Rahmen von einem zwei-Wochen-Praktikum sehr*

schwierig ist. Bei acht Wochen ist das schon nochmal was anderes. Ähm das man da eben einfach den Wunsch hat das Ganze zu erleben und nicht nur mitzubekommen“ (Pra-C: 59)

„Da gab es noch eine Teamsitzung, da war ich auch irgendwie gehemmt oder blockiert vielleicht auch, weil ich gar nicht wusste, ne, was erwarten die von mir. Ich habe da nur gesessen und zugehört. Irgendwann hat mich sogar in dieser Teamsitzung die Leitung gebeten rauszugehen, weil es da auch um vertrauliche Dinge ging. Es waren auch alle nett zu mir, alle freundlich. Aber da kam ich auch ins Überlegen. Habe ich was falsch gemacht, soll ich es nochmal ansprechen? Ja, also einfach sehr unsichere Situation habe ich im Kopf. Unsicher, unwohl. Weil ich mich einfach so nicht wohl gefühlt hab, weil ich eben auch nicht wusste, wie gehe ich auf die Kinder zu. Auch von meiner Seite hat mir persönlich irgendwie was gefehlt“ (Stu-E: 20)

*„WIE kann ich auch meine Interessen selbst, ich nenne das mal selbst behaupten, das heißt also es geht nicht nur darum in der Praxiseinrichtung egal nun in welchem Setting, ob nun im Praktikum an sich in P1, [...] und auch in P5, es geht darum (...) ja auch immer wieder den Blick, den Fokus auch der*des Auftraggeber*in oder der Praxiseinrichtung auf die wesentliche Ausbildung, auf den wesentlichen Auftrag des Praktikums oder des Projektes zu lenken. Es passiert ab und an, dass das aus den Augen ähm (...) ja aus dem Blickwinkel fällt der*des Auftraggeber*in oder auch der Praxiseinrichtung und insofern geht es darum, dass die Studierenden auch lernen wie kann ich freundlich, aber bestimmt mein Ziel erreichen, mein Ziel ist es dann eben den Auftrag beziehungsweise in der Praxiseinrichtung entsprechende auch fachliche, soziale, methodische Kompetenzen zu erlernen außer dem Kaffeekochen“ (Doz-D: 2)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Es wird keine Abgrenzung zu anderen Kategorien vorgenommen.

Name der Subkategorie: Akteur*innenkonstellationen

Subkategorie zur Hauptkategorie der Interaktions-bezogenen Dimension

Inhaltliche Beschreibung:

Als Aspekt der „**interaktionsbezogene[n] Dimension**“ (Jütte 2002, S. 323, Herv. im O.) zählt Jütte auch „Akteurskonstellationen“ (ebd., S. 322) auf, die ein Element der „jeweils konkreten lokal-regionalen Bedingungen“ (ebd., S. 323) von Kooperation sind (vgl. ebd.).

Als prozessuales Geschehen variiert Zusammenarbeit hinsichtlich der jeweiligen Abläufe. Die Konstellationen der Akteur*innen manifestieren sich in einem Prozess von „wechselseitigen **Suchbewegungen** [...], die fragile Beziehungen zwischen den Akteuren entstehen lassen“ (ebd., S. 160, Herv. im O.). Aus dieser wechselseitigen Suche konstituiert sich dann als Ergebnis die Zusammenarbeit zwischen Akteur*innen (vgl. ebd.), die sich in Interaktionen zeigt. „Die *Akteurskonstellation* ist das stark dynamische Moment“ (ebd., S. 303) und damit ist auch „[d]as Interaktionsgefüge in der Weiterbildung [...] dynamisch; es konfiguriert sich fortwährend neu.“ (ebd., S. 161).

Jütte konkretisiert sein Verständnis der Konstellationen von Akteur*innen durch den Verweis auf ein Zitat: „Eine Akteurkonstellation ist gegeben, sobald die Interessen und Einflußpotenziale von mindestens zwei Akteuren einander tangieren.“ (ebd., S. 303–304).

Jütte weist auf untergliedernde „Teilsysteme“ (ebd., S. 303). Verhältnisse zwischen Institutionen werden auch durch gesetzliche Regelungen initiiert und geprägt (vgl. ebd., S. 284). Der Kontakt zu diesen Institutionen realisiert sich wiederum in Interaktionen, die von diesen spezifischen Relationen zwischen Institutionen geprägt sind. Durch Initiation einer Kooperation oder bewussten Anbahnung kooperativer Bezüge entstehen Beziehungen zwischen Personen (vgl. ebd., S. 159). Formelle Interaktion „ergibt sich zwingend aus den Arbeitsvollzügen“ (ebd.). Interaktionen können aber auch spontan entstehen und damit weniger reaktiv als proaktiv sein (vgl. ebd.). Zufällige, „akzidentell[e]“ (ebd., S. 139) Interaktionen stehen neben „**okasionellen Kontakte[n]**“ (ebd., Herv. im O.), die von Jütte als Muster der Argumentation seiner Interviewpartner*innen argumentiert wird. Er weist an dieser Stelle darauf hin, dass diese Interaktionen nicht nur durch die sie initiiierende Gelegenheiten geprägt sind, sondern diese auch „etwas mit den ‚Verkehrskreisen‘ zu tun haben, in denen man sich bewegt“ (ebd.).

Die Benennung der eigenen Verhaftetheit in der lokalen Umwelt erfolgt auch durch das Verständnis der Befragten als Modus der Zusammenarbeit als ein jeweiliges „lokales Spezifikum“ (ebd., S. 137), welches von denen an anderen Orten abgegrenzt wird (vgl. ebd.). Eine konkrete lokale Umwelt generiert je eigene Konstellationen der Akteur*innen (vgl. ebd.).

Kooperation als permanent ablaufendes Geschehen ist kein „statischer Zustand, sondern [...] ständiger Prozess“ (ebd., S. 159). Dauerhafte Beziehungen stehen neben „flüchtig[n] Kontaktnetze[n]“ (ebd.). Beziehungen zeichnen sich durch „Stabilität und Langfristigkeit“ (ebd.) aus, wenn sie „auf Dauer angelegt“ (ebd.) sind. Permanente Erneuerung und Regeneration sind Merkmale von flüchtigen Beziehungen, sie manifestieren sich in „punktuellen Interaktionen“ (ebd.). Beziehungen agieren in Potentialen, die bestimmt sind durch Bezüge auf Gegenwart und Zukunft (vgl. ebd.). Dies variiert je nach Beziehungen. Bezüge auf Zukünftiges entstehen in Planungsprozessen und in Konzeptionsphasen (vgl. ebd.). Erfordernisse von Interaktionen sind in interorganisationalen Zusammenhängen ebenfalls „im Zeithorizont“ (ebd., S. 164) Veränderungsprozessen unterworfen (vgl. ebd.).

Berufstätige wechseln im Feld der Weiterbildung auch im Laufe der Zeit zwischen den Institutionen und dies „bleibt für die lokalen Interorganisationsbeziehungen nicht folgenlos“ (ebd., S. 138–139). Stellenwechsel von Personen trägt mit einer „höheren emotionalen Verbundenheit [...] aus dem früheren Beschäftigungsverhältnis“ (ebd., S. 139) und „ein[em] differenzierte[n] Wissen über diese Einrichtung“ (ebd.) zu einer Interaktionsmöglichkeit zwischen Institutionen bei.

Die Prozesshaftigkeit von Kooperation zeigt sich in einem dynamischen Gefüge der Interaktionen, die sich laufend konfigurieren (vgl. ebd., S. 161). Speziell Ereignissen weist Jütte eine Bedeutung für diese Dynamik zu für „lokale Interaktionsbeziehungen [...], die auch zu Neuformierungen von Beziehungen führen“ (ebd.). Diese erzeugen einen „Nachhall von Veränderungen in der lokalen Weiterbildungslandschaft“ (ebd.). Etablierte Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 162) wird durch Neuerungen in Frage gestellt, die von anderen Organisationen oder der lokalen Umwelt ausgehen. Als Beispiel für ein solches

Ereignis benennt Jütte „gesetzliche Initiativen“ (ebd.), welche Handeln von Akteur*innen beeinflussen. Aber auch „Veränderungen in den Personenbeziehungen“ (ebd.) wie ein personeller Wechsel von Interaktionspartner*innen aufgrund von Stellenwechseln oder die Positionierung einer noch unbekanntem Organisation im lokalen Gefüge kann zur Neubewertung eigenen Handelns führen (vgl. ebd., S. 161–162).

Anwendung der Kategorie:

Diese Kategorie wird verwendet, wenn in den Interviews Interaktions-Partner*innen genannt werden, mit denen die Interviewpersonen in Praktika oder über Praktika sprechen. Auch Gruppenkonstellationen oder allgemeine Aussagen zu Interaktionskonstellationen werden hier zugeordnet.

Beispiele für Anwendungen:

*„Das hat sich ergeben. Ähm die*der Praktikumsanleiter*in hatte mir eine Mail geschrieben, wann ich da sein soll und in welchem Zimmer ich mich melden soll. Also das war alles klar. Und dann kam ich da rein, habe mich am Empfang gemeldet, bin zu dem Zimmer gegangen. Wurde auch von dem*der Projektleiter*in empfangen und habe ähm mit dem*der kurz gesprochen“ (Stu-C: 55)*

*„Ich habe ganz viel gefragt, ich hatte ja die perfekten Ansprechpartner*innen um mich herum, auch gerade die*der andere Praktikant*in“ (Stu-D: 58)*

*„in der Regel überlegen wir dann oder habe ich im Vorfeld mit den Kolleg*innen schon überlegt, zu welchem*welcher Klient*in ähm, ne, können wir eine*n Praktikant*in mitnehmen?“ (Pra-B: 18)*

Weitere Anwendungen:

Weitere Anwendungen dieser Subkategorie werden nicht festgelegt.

Abgrenzung zu anderen Kategorien:

Bereits im Kapitel zu einer bedingenden Umweltdimension wurde der Aspekt der „Anzahl/Ausdifferenzierung der Akteure“ (Jütte 2002, S. 322) angesprochen. Hier können Schnittmengen zu dem hier vorgestellten Aspekt der Konstellationen der Akteur*innen konstatiert werden. Die wechselseitige Positionierung der Akteur*innen zueinander, die sich auch aus der Konfiguration beziehungsweise Anordnung der übrigen Akteur*innen in der lokalen Umwelt ergeben (vgl. Jütte 2002, S. 137), überschneidet sich zum Teil mit Aspekten der Ausdifferenzierung der Akteur*innen in einer jeweiligen Umwelt. In den im Folgenden vorgestellten Gesichtspunkten von „Akteurskonstellationen“ (Jütte 2002, S. 322) wird jedoch weniger auf die Konfiguration in der Umwelt geschaut, als vielmehr auf die mit den verschiedenen Konstellationen einhergehenden Interaktionsanforderungen.

Anhang H Sequenzen von Interaktionsanlässen zu Praktika

Im Folgenden werden verschiedene Anlässe für Interaktionssituationen zusammengestellt, die vor, während, in und rund um Praktika von den Interviewpersonen thematisiert wurden. In der Darstellung der Situationen zeigt sich die von Wolfgang Jütte angesprochene Situativität von Kooperation und Zusammenarbeit (vgl. Jütte 2002, S. 323). Dazu wird noch eine prozesshafte Konklusion aus den kategorienbasierten Auswertungen vorgestellt, die acht Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika beschreibt.

Im Folgenden werden verschiedene Interaktionssituationen benannt und teilweise anhand der von den Interviewpersonen illustrierten situativen Charakteristika erläutert. Die Abbildung 9 (S. 384) stellt die Anlässe der einzelnen Interaktionssituationen in einer prozessualen Struktur und in ihren jeweiligen institutionellen und kontextgebundenen Zusammenhängen der einzelnen Situationen dar. Die einzelnen Situationen werden verschiedenen Interaktionsanlässen zugeordnet, die zu acht prozesshaft miteinander verbundenen Sequenzen zusammengefasst werden. Diese Sequenzen tauchen in den fünf Hauptdimensionen, die für die Ergebnisdarstellung zugrunde gelegt werden, jeweils wieder auf und werden entsprechend hinsichtlich deren interaktionellen, personellen, Aufgaben- und der institutionellen Bezüge konkretisiert. Die dimensionsbezogene Vorstellung der Sequenzen schließt insofern für jede Hauptkategorie an die jeweilige Darstellung der Ergebnisse an, die pro Subkategorie aus den Interviewdaten gewonnen wurden. Die einzelnen Sequenzen tauchen nicht in allen analysierten Interviews auf, vielmehr sind sie das Ergebnis aus der Interpretation der Aussagen aller Interviewpartner*innen. In den Zuschnitten der Sequenzen wird jeweils auf alle einbezogenen Akteur*innen-Perspektiven rekurriert.

Aus den Codierungen anhand der Haupt- und Subkategorien wurden gesamt acht Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika erarbeitet, wobei zu jeder der weiteren vier Hauptdimensionen in den verschiedenen Sequenzen Aspekte und situative Interaktionsanlässe in den Interviews aufscheinen. Die Aspekte der weiteren vier Hauptkategorien für die acht Sequenzen werden in den folgenden Kapiteln zur jeweiligen Einführung in die Ergebnisdarstellung pro Hauptkategorie erläutert. Diese stehen in engem Bezug zu den Ergebnissen der interaktionellen Dimension, da auch diese sich in situativen Interaktionsanlässen zeigen. Aus diesem Grund werden hier die Sequenzen zusammenfassend vorgestellt, bevor die Darstellung der weiteren vier Dimensionen diese in den folgenden Kapiteln konkretisieren werden. Der Sequenzbegriff wurde gewählt, um zu verdeutlichen, dass es sich zwar um prozesshaft aufeinander aufbauende Phasen handeln kann. Jedoch überlagern sich diese Phasen in konkreten Praktikumsverläufen auch. Einzelne Phasen werden übersprungen, zu späteren oder früheren Zeitpunkten durchlaufen oder auch zirkuläre Wiederholungen gewisser Phasenkonstellationen oder eine gleichzeitige Überlagerungen mehrere Phasen können vorkommen. Entsprechend der nicht klar aufeinander folgenden Prozessschritte wird im Folgenden für die Beschreibung der Begriff der Sequenz genutzt.

Sequenz		Interaktionsanlässe der Sequenz
I.	Orientieren & Begegnen	Orientierung zu Möglichkeiten für Praktikumsentscheidungen Begegnungen durch Kontaktaufnahmen
II.	Einfinden & Aushandeln	Einfinden in das Praktikum für die Beteiligten Aushandlung der Zusammenarbeit und des Praktikumsverständnisses
III.	Erfahren & Routinieren	Erfahrungen am Praktikumsarbeitsplatz erleben Routinisierung von Arbeitsabläufen und Handlungen
IV.	Begleiten & Involvieren	Begleitung von Kolleg*innen während Arbeitsprozessen Involvierung der Praktikant*innen in Handlungen
V.	Abwägen & Reflektieren	Abwägende Überlegungen zu Erlebnissen und Handlungsoptionen im Praktikum Reflexionen eigenen und fremden Handelns und jeweiliger Zielsetzungen im Praktikum
VI.	Verantworten & Wirken	Verantwortungsübernahme für Tätigkeiten Wirkungen eigenen Handelns feststellen
VII.	Einordnen & Enden	Einordnung der Erfahrungen im Praktikum Beendigung der Praktikumsphase
VIII.	Resümieren & Folgern	Ziehen eines Resümees zum Praktikum Folgerungen aus dem Praktikum

Abbildung 9: Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)

Als erste Sequenz im Prozessablauf eines Praktikums wird das **Orientieren und Begegnen** angeführt. Dabei ist zunächst an die Sondierung von Möglichkeiten für Praktika durch Studierende zu denken. Die Interaktionen in dieser Sequenz können sich an der Universität abspielen zwischen Studierenden oder auch zwischen Studierenden und Lehrenden. Sie können sich aber auch bereits in Interaktionen mit potentiellen Praktikumsstellen zeigen, indem Studierende sich über ihre Praktikumsmöglichkeiten mittels online verfügbarer Informationen von Institutionen informieren. Auch die Anfrage zur Möglichkeit eines Praktikums bei Organisationen oder Personen bedingt bereits eine erste Begegnung. Hier können auch universitäre Lehrende als Berater*innen oder Vermittler*innen in Interaktionen einbezogen werden oder diese initiieren.

Das **Einfinden in und Aushandeln** der Zusammenarbeit im Praktikum stellt die zweite Sequenz dar. Dazu gehört die Etablierung der Zusammenarbeit im Praktikum, indem sich alle Beteiligten in die Durchführung des Praktikums einfinden. Für die Studierenden heißt dies sich an einem neuen Ort mit ihrer neuen Rolle als Praktikant*in vertraut zu machen. Für die Praxisanleiter*innen sind damit Aspekte dessen miteinschlossen, die sie in ihrem jeweiligen Arbeitsalltag auch an das Vorhandensein einer*eines Praktikant*in anpassen müssen. Lehrende müssen sich damit befassen, dass Studierende während eines Praktikums in andere Zeithorizonten und organisationalen Abläufen eingebunden sind und für die Studierenden in dieser Zeit die Logik des Praktikumsortes überwiegen kann. Für die*den Praktikant*in, die Praxisanleitung, Kolleg*innen und Vorgesetzte innerhalb der Praktikumsstelle ergeben sich zu Beginn eines Praktikums auch Interaktionen, die die Aushandlung der Zusammenarbeit und des Praktikumsverständnisses umfassen.

Als dritte Sequenz kristallisiert sich das **Erfahren und Routinieren** aus den Daten heraus. Dabei steht für die Praxisanleiter*innen und die Vorgesetzten im Praktikum die Ermöglichung der Arbeitsprozesse für die Praktikant*innen im Vordergrund. Die Praktikant*innen erleben erste Begegnungen mit Klient*innen und Kolleg*innen sowie organisationalen Abläufen. Mit fortlaufender Erfahrung der Praktikant*innen werden diesen Arbeitsabläufe und regelmäßige Handlungen geläufig und es erfolgt insofern eine Routinisierung. Ein*e Student*in formuliert dies im Interview so: „die Wiederholung von Aufgaben schafft Routine“ (Stu-F: 60). Auch Praxisanleiter*innen und Kolleg*innen ist fortlaufend klarer, welche Aufgaben von der*dem jeweiligen Praktikant*in regelmäßig übernommen werden können und welche Erwartungen sie an deren Handeln stellen können. Dies zeigt sich entsprechend auch in der Art der Interaktionen mit den Praktikant*innen.

Begleiten und Involvieren stellt die vierte Sequenz von situativen Interaktionsanlässen rund um Praktika dar. Praktikant*innen begleiten Kolleg*innen während eines Praktikums bei deren Tätigkeiten und haben so Gelegenheit auch das Handeln anderer wahrzunehmen. Gleichzeitig werden sie als Praktikant*innen in ihren eigenen Tätigkeiten begleitet, indem sie Anleitung erfahren oder Rückmeldungen zu ihrem jeweiligen Handeln. Aufgrund der Einsichten in Arbeitsabläufe und die bisher schon übernommenen Aufgaben, werden Praktikant*innen vermehrt in Handlungen und Abläufe eingebunden.

Als fünfte Sequenz wird das **Abwägen und Reflektieren** benannt. Dazu gehört das Abwägen von Erlebnissen und Erfahrungen im Praktikum, dies kann aufgrund von Begegnungen mit einzelnen Klient*innen, Kolleg*innen oder Weiteren erfolgen. Insbesondere geht es beim Abwägen auch um das Nachdenken über Handlungsoptionen im Praktikum für die Praktikant*innen selbst, aber auch für Klient*innen und Kolleg*innen. Weiterhin beinhaltet diese Sequenz Prozesse des Reflektierens eigenen und fremden Handelns und jeweiliger Zielsetzungen im Praktikum. Beim Reflektieren werden noch zusätzlich Einordnungen der Handlungsoptionen und –strukturen in übergeordnete Strukturen und wissenschaftliche Konzepte vorgenommen. Abwägen und Reflektieren kann in Interaktionen von Praktikant*innen selbst, Praxisanleiter*innen, Kolleg*innen oder auch mit universitären Lehrenden geschehen.

Die sechste Sequenz des **Verantwortens und Wirkens** umfasst die Übernahme von Verantwortung durch Praktikant*innen für verschiedene Tätigkeiten. Praktikant*innen, Praxisanleiter*innen, Kolleg*innen und Klient*innen erleben, dass das Handeln der Praktikant*innen Wirkungen zeitigt.

Einordnen und Enden als siebte Sequenz umfasst die rückblickende Einordnung der Erfahrungen im Praktikum. Dies kann durch die Studierenden noch während des Praktikums oder im Anschluss stattfinden, sie suchen sich zum Teil Interaktionspartner*innen dazu. Auch formale Abschluss-Reflexionsgespräche zum Ende eines Praktikums, die Praktikant*innen mit Praxisanleiter*innen oder Vorgesetzten führen, gehören zum Einordnen der Erfahrungen im Praktikum. Die Beendigung der Praktikumsphase kann von Signalen, die den Abschluss umfassen, geprägt werden. Dazu können Rituale zählen, aber auch lediglich die Verabschiedung von Personen im Praktikumskontext umfassen. Für Studierende bedeutet die Beendigung eines Praktikums eine Umstellung ihrer Alltagsstruktur, die sich während eines Praktikums an den organisationalen Abläufen der Praktikumsstelle orientiert hatte.

Für die achte Sequenz wurde das **Resümieren und Folgern** aus den Daten herausgezogen. Dazu gehört – auch mit zeitlichem Abstand – das Ziehen eines Resümees zu den Erfahrungen im Praktikum und das schlussfolgern von Folgerungen aus den Erfahrungen im Praktikum. Resümees und Folgerungen aus Praktika werden auch durch Institutionen, Praxisanleiter*innen, Kolleg*innen und Vorgesetzte vorgenommen. Anhand der Berichte von Studierenden können universitäre Mitarbeitende Resümees und Folgerungen für die Zukunft ziehen. Insbesondere jedoch ist hier an individuelle Folgerungen der Studierenden anhand des Rückblicks auf das Praktikum zu denken. Diese treffen zum Teil anhand dessen berufsbiographische Entscheidungen.

Die acht Sequenzen werden in den folgenden Kapiteln zu den vier Hauptkategorien der bedingenden Dimensionen hinsichtlich der Überschneidungen mit personellen, institutionellen, Aufgaben- und Umweltbezügen dargestellt und dort auch mit Belegen aus dem Datenmaterial verbunden. Dies taucht aufgrund der grundlegenden Art der interaktionellen Bezüge, die die Entfaltung aller weiteren Dimensionen bedingt, in dieser Kategorie nicht explizit auf, sondern ist durch die jeweiligen Zuordnungen der weiteren Hauptdimensionen eingeschlossen.

Sequenzen personell bedingter Interaktionsanlässe zu Praktika

Personenbedingte Anlässe für Interaktionen ergeben sich aus Praktika ebenfalls. Die Zuordnung von personell bedingten Interaktionsanlässen zu Praktika, können den Ausführungen sowie der graphischen Darstellung (vgl. Abbildung 10, S. 386) entnommen werden.

Sequenz	Interaktionsanlässe der Sequenz
I. Orientieren & Begegnen	Individuelle Orientierung zu Möglichkeiten für Praktika Bewerbungen und erste Gespräche zwischen Studierenden und institutionellen Praktikumsverantwortlichen
II. Einfinden & Aushandeln	Einfinden in persönliche Kontakte zwischen Praktikant*innen und Kolleg*innen im Praktikumskontext Etablierung regelmäßiger Reflexionsgespräche zwischen Studierenden und Praxisanleitenden
III. Erfahren & Routinieren	Entwicklung einer privaten Ebene zwischen Praktikant*in und einzelnen Kolleg*innen der Praktikumsinstitution Reflexive Erarbeitung einer eigenen Umgangsweise mit Anforderungen im jeweiligen Arbeitsumfeld
IV. Begleiten & Involvieren	Beobachtung und Unterstützung von Erfahrungen der Praktikant*innen Einbindung von Praktikant*innen in Arbeitsprozesse und -tätigkeiten
V. Abwägen & Reflektieren	Abwägen beruflicher Anforderungen Reflexion von Situationen sowie eigenen und fremden Handlungsweisen
VI. Verantworten & Wirken	Verantwortung für Erledigung von Aufgaben erhalten Wirkungen eigenen Handelns erleben
VII. Einordnen & Enden	Erste Bewertung von Praktikumserfahrungen Verabschiedung von Praktikant*innen und Personen im Praktikumskontext
VIII. Resümieren & Folgern	Individuelle Schlussfolgerungen aus Praktikumserfahrungen für berufliche Planungen Folgerungen für künftige Praktika und Schritte

Abbildung 10: Personelle Aspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)

Als erste Sequenz mit personellem Bezug ist das **Orientieren und Begegnen** der Studierenden, aber auch der Praktikumsverantwortlichen in Organisationen und der universitären Lehrenden zu nennen. Für Studierende umfasst diese Sequenz die Orientierung für die Auswahl eines Praktikums durch den

Austausch mit dem familiären und freundschaftlichen Umfeld der Studierenden. Dabei werden auch Fragen besprochen, wie „*wo siehst du mich denn?*“ (Stu-B: 78) oder „*[h]ältst du das für eine gute Idee?*“ (ebd.). Auch im universitären Kontext kann es zu Orientierung kommen über Lehrveranstaltungen sowie Gespräche mit Lehrenden und Kommiliton*innen. Auch bereits bestehende fachliche Kontakte von Studierenden aus Nebenjobs oder ehrenamtlichen Tätigkeiten, können Praktikumsangebote für die jeweiligen Studierenden machen oder aus diesen Kontakten entstehen (vgl. Stu-F: 30; Stu-K: 144, 158). Weiterhin ist zu dieser ersten personellen Sequenz auch die Begegnung zu zählen. Weiterhin entstehen auf Initiative der jeweiligen Student*in Erstkontakte zwischen Studierenden und potentiellen Praktikumsinstitutionen zur Besprechung von Möglichkeiten und Rahmenbedingungen eines Praktikums (vgl. Pra-B: 38, 130; Pra-H: 4). Dies kann formal über schriftliche Bewerbungen und Vorstellungsgespräche geschehen oder auch informell über Telefonate oder persönliche Begegnungen (vgl. Stu-C: 2, 33; Stu-F: 20; Stu-K: 24; Pra-F: 16; Pra-I: 6). Dies umfasst die Absprache zu auch universitären Rahmenbedingungen beispielsweise zu Vorgaben einer fachlich einschlägigen Betreuung des Praktikums (vgl. Stu-E: 74).

Das **Einfinden und Aushandeln** als zweite Sequenz umfasst ebenfalls verschiedene Interaktionsanlässe. Zunächst ist hier das erste Gespräch zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in zu Beginn eines Praktikums zu nennen. Auch die Etablierung regelmäßiger Reflexionsgespräche zwischen diesen Akteur*innen sowie deren Durchführung gehört zum Einfinden und Aushandeln (vgl. Pra-F: 18). In diesen Gesprächen geht es auch darum, dass die*der jeweilige Praxisanleiter*in gemeinsam mit der*dem Praktikant*in deren*dessen erste Wahrnehmung der institutionellen Abläufe und Aufgaben in Gesprächen einordnet (vgl. Pra-F: 18). Diese Gespräche können auch zur gemeinsamen Abwägung eines Praktikumsabbruchs führen (vgl. Stu-E: 20). Das Einfinden in ein Praktikum beinhaltet auch, dass Studierende als Praktikant*innen mit weiteren Personen im Praktikumskontext in Berührung kommen. Dazu gehören Klient*innen genauso wie Mitarbeitende der Institution. Praktikant*innen suchen sich zu Beginn eines Praktikums auch weitere Ansprechpartner*innen in der Praktikumsinstitution (vgl. Stu-C: 103, 130; Stu-E: 22; Stu-H: 6). Ergänzend zum Einfinden in den Praktikumskontext berichten Studierende im privaten Umfeld von ihren Erfahrungen im Praktikum und tauschen sich darüber hinaus auch mit Kommiliton*innen über diese aus (vgl. Stu-A: 102). Darüber erhalten Studierende auch Einblicke in Erfahrungen der Kommiliton*innen aus deren Praktika.

Die dritte Sequenz enthält personelle Bezüge durch Interaktionsanlässe des **Erfahrens und Routinierens**. Dazu gehört die Entwicklung einer privaten Ebene zwischen Praktikant*in und einzelnen Kolleg*innen der Praktikumsinstitution (vgl. Stu-C: 109; Stu-E: 76; Stu-F: 16, 130). Dies entsteht auch durch Gespräche in Pausensituationen zwischen Praktikant*innen und Kolleg*innen im Praktikumskontext (vgl. Stu-K: 250; Pra-C: 15, 25). Praktikant*innen nutzen den Austausch mit diesen Personen auch, um ihre Erfahrungen reflexiv zu deuten und so eine eigene Umgangsweise für Anforderungen im jeweiligen Arbeitsumfeld zu finden (vgl. Stu-B: 12). Dies wird auch von den Kolleg*innen in Pausengesprächen initiiert durch Nachfragen nach der Wahrnehmung des Praktikums durch den*die Praktikant*in (vgl. Stu-C: 162; Stu-D: 64). Einen Teil des Erfahrens im Praktikum macht für Praktikant*innen auch die Begegnung mit Kolleg*innen aus, mit denen sie eine Zusammenarbeit als problematisch erleben (vgl. Stu-H: 76, 134).

Als vierte Sequenz wird das **Begleiten und Involvieren** auch auf der personellen Ebene benannt. Praxisanleitende begleiten die Aufgabeneinbindung von Praktikant*innen. Dies kann beinhalten, dass Praxisanleiter*innen Impulse den Praktikant*innen geben beispielsweise besondere Fokussierungen für Beobachtungen, die im Anschluss gemeinsam mit den Praktikant*innen reflektiert werden (vgl. Stu-B: 84). Das Involvieren in Arbeitsprozesse geschieht auch auf Initiative der Praxisanleitenden, die die Praktikant*innen in ihre eigenen Tätigkeiten oder die von Kolleg*innen einbinden (vgl. Stu-D: 92). Studierende bemühen sich aktiv um die Involvierung in Prozesse und Aufgaben im jeweiligen organisationalen Kontext, indem sie nach Aufgaben bei Praxisanleiter*in fragen (vgl. Stu-A: 88; Stu-C: 55)

oder sich eigeninitiativ Aufgaben suchen, wenn sie keine Struktur und Anleitung für Aufgaben von Ansprechpartner*innen erhalten (vgl. Stu-G: 8; Stu-H: 38).

Zur Sequenz des **Abwägens und Reflektierens** gehört die „*Reflexion des Tages und seines pädagogischen Handelns*“ (Pra-C: 15) sowie die individuelle Reflexion des personellen Umgangs mit beruflichen Anforderungen (vgl. ebd.; Stu-A: 68, 126). Dies geschieht auch über Austausch zwischen Mitarbeitenden und Praktikant*innen in Pausensituationen (vgl. Pra-E: 48; Stu-C: 105–107). Themen dessen können auch wahrgenommene Reaktionen von Klient*innen auf Tätigkeiten oder Verhalten von Praktikant*innen sein (vgl. Stu-C: 63) oder auch die wechselseitige Wahrnehmung der professionellen Rolle und der damit verbundenen Aufgaben (vgl. Stu-D: 78; Stu-H: 50; Pra-B: 124, 136; Pra-H: 4; Pra-I: 64). Studierende bemühen sich darum über Gespräche mit beruflich Tätigen deren Gründe für eine Handlung nachzuvollziehen, um diese für sich nutzbar zu machen (vgl. Stu-D: 78; Stu-F: 28; Stu-K: 178). Dies initiiert auch in Gesprächen mit diesen Kolleg*innen das Hinterfragen von Arbeitsroutinen bei beruflich Tätigen (vgl. Pra-B: 36; Pra-C: 35; Pra-F: 22; Pra-I: 20). Als ergänzende Gesprächspartner*innen für Praktikant*innen dienen weitere Praktikant*innen der jeweiligen Institution (vgl. Stu-A: 102; Stu-H: 144–146). Der Austausch dient dazu „*auch mal Dampf ab[zu]lassen oder einfach mal darüber zu reden*“ (Stu-H: 128).

Verantworten und Wirken als weitere Sequenz beinhaltet Initiative und Interesse von Praktikant*innen im Praktikumskontext Aufgaben zu erhalten, die als verantwortungsvoll erlebt werden (vgl. Pra-H: 45). Studierende schildern, dass sie sich selbst anbieten für die Erledigung von Aufgaben (vgl. Stu-H: 18). Um Praktikant*innen an die verantwortungsvolle Übernahme von Aufgaben heranzuführen, besprechen Praxisanleiter*innen mit Praktikant*innen einzelne Situationen im Nachgang (vgl. Pra-H: 41).

Anlässe des **Einordnens & Endens** schließen die eigentliche Praktikumszeit ab. Dazu gehört eine persönliche Verabschiedung zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in sowie weiteren Kolleg*innen (vgl. Stu-A: 132). Ein Austausch zwischen Kommiliton*innen zu den jeweils absolvierten Praktika, trägt für Studierende dazu bei, das eigene Praktikum einordnen zu können (vgl. Stu-A: 142; Stu-K: 182).

Als personenbezogene Anlässe des **Resümierens und Folgerns** treten dann noch das Schreiben des Praktikumsbericht in Erscheinung (vgl. Stu-H: 24; Stu-K: 176; Doz-F: 4–6). Im Austausch mit Kommiliton*innen, Lehrenden und privaten Kontakten werden Praktikumserfahrungen von Studierenden thematisiert und Bewertungen sowie letztlich eigene Schlussfolgerungen aus den gemachten Erfahrungen gezogen (vgl. Stu-E: 14). Teilweise bestehen Kontakte auch privat nach einem Praktikum zwischen der*dem Student*in und einzelnen Kolleg*innen der ehemaligen Praktikumsinstitution fort (vgl. Stu-A: 96; Stu-F: 130). Aus Schlussfolgerungen zu Praktika können für Studierende Entscheidungen für berufliche Zielvorstellungen erwachsen. Auch beruflich Tätige resümieren Praktikumsverläufe und leiten mögliche Folgerungen von dieser Bewertung ab. So wird der Aufwand und Nutzen der eigenen Praktikumsbegleitung auch von den einzelnen Personen der Berufstätigen gegeneinander abgewogen.

Sequenzen aufgabenbedingter Interaktionsanlässe zu Praktika

Anlässe für Interaktionen ergeben sich aus den Aufgaben für Akteur*innen von Praktika und lassen sich zu den festgelegten acht Sequenzen zuordnen.

Es folgt die Darstellung von Interaktionsanlässen, die mit personellen Aspekten verbunden sind, anhand eines prozessorientierten Verlaufs in Sequenzen (vgl. Abbildung 11, S. 389).

Sequenz		Interaktionsanlässe der Sequenz
I.	Orientieren & Begegnen	Orientierung hinsichtlich möglicher Handlungsfelder für Praktika Erste Kontakte zwischen Studierenden und Praktikumsinstitutionen über Bewerbungen
II.	Einfinden & Aushandeln	Einfinden in universitäre und praktische Anforderungen des Praktikums Aushandeln der Einsatzbereiche für das Praktikum
III.	Erfahren & Routinieren	Erste Begegnungen und Erfahrungen im Praktikumskontext Einbezug von Praktikant*innen in den jeweiligen institutionellen Arbeitsalltag
IV.	Begleiten & Involvieren	Gespräche über Erfahrungen mit pädagogischem Handeln im Praktikumskontext Übernahme von Aufgaben durch Praktikant*innen unter Anleitung von Praxisanleiter*innen
V.	Abwägen & Reflektieren	Hinterfragen von Vorannahmen zur Interpretation von Situationen werden anhand pädagogischer Überlegungen Reflexionsgespräche zwischen Praktikant*innen und Praxisanleiter*innen zu konkreten Situationen
VI.	Verantworten & Wirken	Eigenverantwortliche Durchführung pädagogischer Angebote und Tätigkeiten Erleben von Auswirkungen eigenen Handelns für Klient*innen
VII.	Einordnen & Enden	Subjektive Bewertung der Praktikumserfahrungen durch Praktikant*in und Praxisanleiter*in Abschlussgespräch des Praktikums
VIII.	Resümieren & Folgern	Rückblickende Betrachtung des Praktikums Schlussfolgerungen zu Praktikumserfahrungen für berufliche Erwägungen der Studierenden und Praktikumsbetreuung durch die jeweilige Institution

Abbildung 11: Aufgaben- Aspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)

Die Sequenz des **Orientierens und Begegnens** umfasst die Orientierung hinsichtlich möglicher Handlungsfelder für Praktika durch Studierende sowie erste Kontakte zwischen Studierenden und Praktikumsinstitutionen über Bewerbungen, persönliche Kontakte und Vorstellungsgespräche. Zur Orientierung tragen universitäre Lehrveranstaltungen bei, die das Praktikum vorbereiten und Informationen zu Bedingungen der Praktika geben (vgl. Stu-C: 25; Doz-F: 4). Die Kontaktherstellung von Studierenden zu möglichen Praktikumsinstitutionen umfasst die persönliche Begegnung (vgl. Pra-D: 32; Pra-F: 42; Pra-I: 6–8; Stu-D: 102; Stu-E: 20), Gespräche über mögliche Aufgaben (vgl. Pra-F: 58; Stu-B: 38), aber auch die Klärung von Bedingungen für die Übernahme einer Praxisanleitung (vgl. Pra-I: 30; Stu-C: 160). Die Vereinbarung der Rahmenbedingungen für ein Praktikum erfolgt vor der beidseitigen Entscheidung für ein Praktikum (vgl. Pra-D: 12). Einige pädagogisch tätige Institutionen pflegen auch Kontakte zu universitären Lehrenden, um Praktikant*innen zu gewinnen (vgl. Pra-F: 28).

Einfinden und Aushandeln sind Gegenstände weiterer Interaktionsanlässe des Praktikums. Studierende bereiten in Absprache mit universitären Lehrenden eine individuelle Aufgabenstellung für ihr Praktikum vor (vgl. Stu-G: 16; Doz-F: 4, 112). Praxisanleiter*innen stellen im Austausch mit ihren Kolleg*innen vor Beginn eines Praktikums bereits Überlegungen dazu an, wie das Praktikum gestaltet werden soll und welche Aufgaben an die*den Praktikant*in gegeben werden können (vgl. Pra-B: 18, 90–92; Pra-E: 24; Pra-F: 6, 18; Pra-I: 44; Stu-K: 24). Um Studierenden das Einfinden in das Praktikumssetting zu erleichtern, wird die*der Praktikant*in am ersten Praktikumstag durch Mitarbeiter*innen der Praktikumsinstitution empfangen (vgl. Pra-C: 85; Stu-A: 4–6; Stu-C: 55; Doz-D: 60) und ein „Einarbeitungsgespräch“ (Pra-F: 18) geführt zum Auftakt des Praktikums (vgl. Pra-B: 18, 32, 130; Pra-C: 85). Auch „Einsatzmöglichkeiten“ (Pra-F: 6) der*des Praktikant*in werden zu Beginn besprochen (vgl. Pra-B: 92; Pra-C: 13; Pra-D: 22–24; Pra-F: 58; Stu-D: 70, 74). Weiterhin werden Praktikant*innen in erste Aufgaben eingeführt und begegnen Klient*innen der jeweiligen Institution erstmalig (vgl. Pra-B: 18; Pra-C: 21; Stu-A: 78; Stu-H: 4) sowie erhalten Dokumente und Informationen zur Einarbeitung (vgl. Pra-G: 64). Anforderungen des Praktikumsberichts und der Universität für das Praktikum werden im Gespräch von Praktikant*innen und Praxisanleiter*innen thematisiert (vgl. Pra-H: 61, Pra-I: 26–28; Stu-A: 136). Selbstständiges Agieren der Praktikant*innen und dazu nötige Unterstützung wird ausgehandelt zwischen Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen (vgl. Pra-B: 2, 80–82, 124; Pra-C: 31, 85; Pra-I: 26; Stu-F: 58–60; Doz-D: 44). Während des Praktikums werden auch Reflexionsgespräche geführt zu Praktikumerfahrungen und möglichen Anpassungen von Aufgaben im Praktikum (vgl. Pra-E: 30; Pra-I: 16). Auch während des Praktikums sind Kontakte der Student*innen mit universitären Mitarbeitenden möglich, um Belang der Studierenden zu besprechen (vgl. Stu-G: 14; Stu-K: 134). Besuche von universitären Lehrenden in der Praktikumsinstitution werden als Möglichkeit für Kontakte beschrieben (vgl. Doz-D: 74).

Als dritte Sequenz kann das **Erfahren und Routinieren** benannt werden. Praktikant*innen machen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit weiteren Kolleg*innen (vgl. Pra-B: 18; Pra-C: 31) und im Umgang mit Klient*innen (vgl. Pra-C: 15; Stu-F: 64). Praktikant*innen begleiten den beruflichen Alltag der Praxisanleiter*innen (Pra-C: 85; Pra-E: 20; Pra-F: 18; Pra-H: 20, 45, 39; Pra-I: 20; Stu-C: 55; Stu-F: 60) und nehmen an Teamsitzungen und Fallbesprechungen im Kolleg*innenkreis teil (vgl. Pra-I: 48; Stu-B: 20; Stu-E: 20; Stu-D: 12, 92; Stu-H: 46).

Begleiten und Involvieren als vierte Sequenz umfasst, dass Praxisanleiter*innen Praktikant*innen auf pädagogische Situationen und Gespräche vorbereiten (vgl. Pra-H: 31). Praktikant*innen übernehmen im pädagogischen Alltag Aufgaben (vgl. Pra-C: 7, 31; Pra-D: 16–18; Pra-E: 20; Pra-H: 39; Stu-B: 8, 36; Stu-H: 14) und bauen Beziehungen zu Klient*innen auf (vgl. Stu-G: 6; Stu-H: 66). Sie werden an Gesprächen Klient*innen beteiligt (vgl. Pra-H: 41, 68) und erhalten Informationen, um selbstständig agieren zu können (vgl. Pra-E: 26). Zwischenabsprachen erfolgen zu Tätigkeiten im beruflichen Alltag zwischen Praktikant*in und Kolleg*innen (vgl. Pra-E: 48; Stu-D: 48; Stu-H: 100) und Praktikant*innen fragen Kolleg*innen um Rat (vgl. Stu-D: 36).

Interaktionsanlässe des **Abwägens und Reflektierens** umfassen terminierte regelmäßige „Reflexionsgespräche“ (Stu-F: 68) der Praktikant*innen mit den Praxisanleiter*innen (vgl. Pra-B: 114–116; 136; Pra-C: 31; Pra-F: 14, 18, 22; Stu-C: 164) sowie Gespräche zwischen Praktikant*innen und Kolleg*innen im Nachgang von Terminen (vgl. Pra-B: 110) oder kritischen Situationen mit Klient*innen (Pra-C: 25, 35, 101; Pra-H: 35; Stu-A: 62; Stu-B: 14) auch als Rückmeldung des Agierens der Praktikant*innen (Pra-B: 24, 126; Pra-C: 117; Pra-H: 39; Stu-A: 68; Stu-C: 77–79; Stu-D: 84). Praktikant*innen können auch Rückfragen zu Aspekten von Aufgabenstellungen stellen (vgl. Pra-A: 51; Pra-D: 14; Pra-G: 64). Arbeitsprozesse und –ergebnisse der Praktikant*innen werden ebenfalls in Gesprächen thematisiert (vgl. Pra-D: 34; Pra-E: 20, 26, 30; Pra-F: 42; Stu-A: 44; Stu-C: 61; Stu-D: 22, 34) und mögliche weitere Aufgaben anhand dessen für die Praktikant*innen festgelegt (vgl. Pra-F: 26).

Zur sechsten Sequenz des **Verantwortens und Wirkens** gehört es, dass Praktikant*innen eigenverantwortlich pädagogische Angebote mit Klient*innen oder Klient*innen-Gruppen durchführen (vgl.

Pra-B: 40, 52; Pra-H: 43; Stu-B: 42; Stu-C: 53; Stu-E: 22, 48; Stu-H: 28) und weitere Analysen oder Dokumentation übernehmen (vgl. Stu-A: 44; Stu-F: 2; Stu-K: 70). Ihr eigenes Handeln führt zu Interventionen in Abläufen oder Verhalten von Klient*innen (vgl. Stu-B: 8) und über Situationen oder Gespräche erhalten Praktikant*innen Rückmeldungen zu ihren Tätigkeiten (vgl. Stu-H: 50).

Interaktionen zum **Einordnen & Enden** umfassen Gespräche zur Dokumentation des Praktikums im Praktikumsbericht zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in (vgl. Pra-E: 78), Reflexionsgespräche als Impulse für die subjektive Bewertung des Arbeitsfeldes durch die*den Praktikant*in (vgl. Pra-B: 28; Pra-F: 42) sowie Abschlussgespräche als wechselseitiger Austausch über Wahrnehmung der Praktikumszeit (vgl. Pra-B: 132; Pra-H: 41–43) und als Gelegenheit für rückblickende Erfahrungsbetrachtung und Selbsteinschätzung des*der Praktikant*in (vgl. Pra-B: 132; Pra-H: 4; Stu-F: 72). Studierende erleben aber auch andere Abschlusssituationen mit Praxisanleiter*innen, so wird an einer Stelle davon berichtet, dass der*die Praxisanleiter*in erst durch einen Hinweis von der*dem Praktikant*in erfährt, dass der letzte Tag des Praktikums ist (vgl. Stu-H: 144).

Resümieren & Folgern als Gegenstand von Interaktionen umfasst im Nachgang eines Praktikums individuelle Beratungstermine zu Erfahrungen und Umgang mit Herausforderungen oder Konflikten in vergangenen Praktika (vgl. Doz-B: 84; Doz-D: 38), Gespräche zu individuellen Fragen von Student*innen zu Praktikumsberichten in individuellen Gesprächssettings mit Dozent*innen (vgl. Doz-F: 38). Auch Resümees zu vergangenen Praktika in den Praktikumsinstitutionen werden in universitären Beratungs- und Veranstaltungssettings thematisiert sowie Gespräche zu beruflichen Vorstellungen von Studierenden, die mit Lehrenden über ihre Erfahrung im jeweiligen pädagogischen Feld sprechen (vgl. Doz-B: 80).

Sequenzen institutionell bedingter Interaktionsanlässe zu Praktika

Durch Aspekte der institutionellen Anbindung werden Praktika beeinflusst sowohl seitens der Universität als auch seitens der Praktikumsinstitutionen. Welche Aspekte dessen sich in konkreten Interaktionsanlässen vor, während und nach einem Praktikum zeigen, wird den acht Sequenzen eines Praktikums im Folgenden zugeordnet (vgl. Abbildung 12, S. 392). Konkludierend werden also die acht Sequenzen von Interaktionsanlässen zu Praktika für die institutionellen Bezüge konkretisiert und ausgeführt, um die ausgearbeiteten Teilaspekte der institutionellen Dimensionen der Analyse auch prozessorientiert einordnen zu können.

Sequenz		Interaktionsanlässe der Sequenz
I.	Orientieren & Begegnen	Vorbereitung des Praktikums laut Modulhandbuch des Studiengangs Erwägungen für Praktikumssuche und -zusagen
II.	Einfinden & Aushandeln	Eingliedern von Praktikant*innen in institutionelle Abläufe und Teamstrukturen Besprechung arbeitsplatzbezogener Regularien und Aufgabenstellungen
III.	Erfahren & Routinieren	Erfahrung mit institutionellen Prozessen und Entscheidungsstrukturen Einbindung der Praktikant*innen in Aufgaben und dazu nötige institutionelle Strukturen
IV.	Begleiten & Involvieren	Begleitung von Praktikant*innen während Aufgabenerarbeitung Involvierung von Praktikant*innen in kollegiale Kommunikationen
V.	Abwägen & Reflektieren	Abwägung institutioneller und professioneller Begründungen für Handeln Einbezug von Praktikant*innen in professionelle Reflexionsstrukturen
VI.	Verantworten & Wirken	Eigenständige Bearbeitung von Aufgaben durch Praktikant*innen Erfahrung von Wirkungen eigenen Handelns durch Praktikant*innen
VII.	Einordnen & Enden	Gespräche zur Reflexion der Handlungsfähigkeit von Praktikant*innen Beendigung der Praktikumszeit
VIII.	Resümieren & Folgern	Reflexion der Praktikumserfahrung im universitären Setting Folgerungen für Praktikant*innen und Institutionen aus einem Praktikum

Abbildung 12: Institutionelle Aspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)

Die erste Sequenz des **Orientierens und Begegnens** findet sich in Interviews in Aspekten dessen, wie universitär und individuell Vorbereitungen auf ein Praktikum getroffen werden. Universitär sind diese fixiert im „Modulhandbuch“ (Stu-C: 25) und beinhalten dann auch Lehrveranstaltungen und mögliche vorzubereitende Aufgabenstellungen für ein Praktikum. Ebenfalls ist zu dieser Sequenz die Bewerbung um Praktikumsplätze zu zählen sowie institutionelle Rückmeldungen auf eine Bewerbungsinitiative von Studierenden (vgl. Stu-A: 12; Stu-K: 24). Auch Hospitationen von Studierenden in einer Institution im Vorfeld eines Praktikums werden berichtet (vgl. Stu-B: 38; Stu-K: 24, 164), um auch zu entscheiden ob ein Praktikum durchgeführt wird. Weiterhin werden auch Erwägungen beschrieben, die in Institutionen getroffen werden zu der Frage, ob der*dem Student*in eine Praktikumsstelle angeboten wird (vgl. Pra-B: 100; Pra-F: 16, 58). Dazu gehören auch frühzeitige Abstimmungen darüber wann ein Praktikum beginnen soll, mit welcher Dauer und in welchem Einsatzfeld Studierende eingesetzt werden (vgl. Stu-H: 4).

Zum **Einfinden und Aushandeln** als Sequenz von Interaktionen zu Praktika gehört das Eingliedern von Praktikant*innen in institutionelle Abläufe und Teamstrukturen. Es wird von einer Führung der Praktikant*innen zum Kennenlernen der Räumlichkeiten und Personen der Praktikumsinstitution und Gespräch während der gemeinsamen Besichtigung der Praktikumsinstitution berichtet (vgl. Pra-B: 18; Pra-F: 56; Stu-D: 44; Stu-E: 68; Stu-F: 66). Zwischen Kolleg*innen der Institution und den Praktikant*innen werden auch Aufgaben für die*der konkrete Praktikant*in festgelegt (vgl. Pra-B: 72; Pra-C: 85; Pra-H: 45; Stu-H: 54–56; Stu-K: 188–192). Dazu erläutern Praxisanleiter*innen Praktikant*innen gesetzliche oder formale Hintergründe für institutionelle Handlungszusammenhänge (vgl. Pra-B: 60; Pra-H: 2) sowie institutionelle Dokumente und Abläufe (vgl. Pra-B: 54; Pra-F: 6; Stu-F: 66). Zu Beginn wird Praktikant*innen auch ihr Arbeitsplatz während des Praktikums besprochen und eingerichtet mit wesentlichen Utensilien (vgl. Pra-F: 6; Stu-D: 74). Auch Unterweisungen für die Durchführung der Arbeit während eines Praktikums werden als Interaktionsanlässe aufgezählt (vgl. Pra-B: 54; Pra-F: 6; Stu-K: 70). In diese Sequenz gehört auch die Benennung von Ansprechpartner*innen für Praktikant*innen sowie erste Begegnungen zwischen diesen (vgl. Pra-A: 51; Pra-C: 85; Pra-D: 40; Pra-H: 29; Stu-D: 44).

Zur Sequenz des **Erfahren und Routinieren** gehören verschiedene Interaktionsanlässe. Praktikant*innen erfahren während eines Praktikums wie Kolleg*innen in hierarchische Strukturen eingebunden sind und in diesen agieren (vgl. Stu-H: 46). Praktikant*innen werden in Aufgaben und dazu nötige institutionelle Strukturen eingebunden, beispielsweise durch Gespräche zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in in gemeinsamen Arbeitsräumen (vgl. Pra-E: 38; Pra-F: 10; Stu-C: 57, 132). Darüber entsteht auch Erfahrung mit institutionellen Prozessen und Entscheidungsstrukturen. Über Anweisungen oder Regulierungen erfahren Studierende, worauf sie bei der Ausführung von Aufgaben achten sollen (vgl. Pra-E: 8; Pra-H: 31), werden in diese eingearbeitet (vgl. Stu-B: 52) und erlangen darüber Routine für diese Aufgaben. Auch die Erfahrung kollegialer Arbeitsstrukturen gehört in diese Phase (vgl. Stu-D: 48, 74), wie auch erste Begegnung mit hierarchischen Organisationsstrukturen (vgl. Stu-B: 54).

Zur vierten Sequenz des **Begleitens und Involvierens** gehören Interaktionen zu Zwecken der Begleitung von Praktikant*innen während der Aufgabenerarbeitung während eines Praktikums sowie dazugehörige und darüber hinausgehende Involvierung von Praktikant*innen in kollegiale Kommunikationen. Dazu kann auch gehören, dass Praktikant*innen in spezielle institutionelle Interaktionsanlässe involviert werden, beispielsweise bei internen Fort- und Weiterbildungen oder Feiern (vgl. Stu-A: 114, 126) oder beim kollegialen Austausch über Bedarfe von Klient*innen und aktuelle Herausforderungen im Berufshandeln (vgl. Stu-B: 60). Studierende werden auch in interne institutionelle Kommunikation einbezogen und erleben, wie Kolleg*innen und Leitungspersonen ihnen als Praktikant*innen und weiteren Mitarbeitenden begegnen und wie sich dies auf Aufgabenbearbeitung auswirkt (vgl. Stu-D: 28, 30; Pra-B: 72; Pra-D: 2). Dazu kann auch gehören, dass Mitarbeitende Praktikant*innen in die Dokumentation pädagogischer Tätigkeiten einbeziehen und dies in Gesprächen thematisieren (vgl. Pra-B: 54; Pra-H: 70).

Die fünfte Sequenz des **Abwägens und Reflektierens** umfasst Interaktionen zur Abwägung institutioneller und professioneller Begründungen für Handeln sowie den Einbezug von Praktikant*innen in professionelle Reflexionsstrukturen. Praktikant*innen nehmen an kollegialen reflexiven Interaktionsanlässen teil, beispielsweise an Supervisionen eines Teams (vgl. Stu-A: 126; Stu-F: 68): „*Supervisionen, an denen dürfen auch alle Praktikanten teilnehmen, weil gerade Supervisionen eben auch ein wichtiger Bestandteil auch in der Ausbildung ist oder für die Erfahrung als werdende Pädagog*innen*“ (Pra-C: 6). Weiterhin gehört in diese Sequenz, dass Praxisanleiter*innen Praktikant*in rechtliche und finanzielle Begründungen des Handelns und institutioneller Strukturen verdeutlichen (vgl. Pra-B: 34; Pra-B: 60). Professionelle und institutionelle Erwägungen pädagogischen Handelns werden ebenfalls zum Thema während Praktika (vgl. Stu-A: 130; Stu-C: 43). Dabei können Praktikant*innen ihre eigenen Beobachtungen von Situationen oder Abläufen an institutionelle Mitarbeitende kommunizieren

und haben so auch Möglichkeiten institutionelle Prozesse zu beeinflussen (vgl. Pra-F: 24). Dies wird positiv konnotiert von den Praxisanleitenden erzählt und mit dem Argument verbunden, dass „*ist so dieser Blick den wir brauchen*“ (Pra-F: 24).

Verantworten und Wirken umfasst die Interaktionsanlässe der eigenständigen Bearbeitung von Aufgaben durch Praktikant*innen und Interaktionen, in denen Praktikant*innen Erfahrungen damit machen, dass ihr eigenes Handeln Wirkungen erzeugt. So erhalten Praktikant*innen die Verantwortung für die Übernahme von Aufgaben und Tätigkeiten (vgl. Stu-C: 91), die sie unter Einhaltung institutioneller Prozesse und Vorgaben erledigen sollen (vgl. Stu-F: 10; Stu-H: 76). Praktikant*innen müssen Vorgaben für institutionelle Prozesse einhalten, so muss beispielsweise für die Nutzung des Dienstautos ein Führerschein bei der*dem Vorgesetzten hinterlegt werden (vgl. Stu-H: 114–116). Für diese selbstständige Bearbeitung von Aufgaben können Praktikant*innen um Unterstützung bitten (vgl. Pra-E: 58; Stu-F: 6; Stu-H: 98) und auch Mitarbeiter*innen wegen fehlender Informationen für die Aufgabebearbeitung ansprechen (vgl. Stu-C: 93; 97). Praktikant*innen erleben entsprechend der eigenständigen Aufgabebearbeitung auch, dass ihre Arbeitsleistung und Ergebnisse von Kolleg*innen oder Vorgesetzten kontrolliert werden (vgl. Stu-K: 120)

Als Bestandteile der Sequenz des **Einordnens und Endens** gehören Gespräche zur Reflexion der Handlungsfähigkeit von Praktikant*innen (vgl. Pra-F: 52; Pra-H: 6) und Interaktionen zur Beendigung der Praktikumszeit dazu. Teil der institutionellen Verabschiedung der*des Praktikant*in kann es sein, dass der*dem Student*in eine Stelle in der Praktikumsinstitution angeboten wird (vgl. Stu-B: 58; Stu-H: 144; Pra-E: 68). Verabschiedungen zwischen Praktikant*innen und Mitarbeiter*innen, Praxisanleiter*innen sowie Vorgesetzten sind Bestandteil der Beendigung einer Praktikumszeit.

Resümieren und Folgern taucht als Interaktionsanlässe auf, indem die Praktikumserfahrung im universitären Setting reflektiert wird und Folgerungen für Praktikant*innen und Institutionen aus einem Praktikum gezogen werden. Institutionelle Folgerungen können eigene Prozesse betreffen oder auch der Einsatz oder die Anleitung einer*eines Praktikant*in in der Institution. Praktikumserfahrungen werden von Studierenden individuell reflektiert und dies auch durch universitäre Lehrveranstaltungen nach einem Praktikum unterstützt (vgl. Stu-A: 142). Dazu kann es beispielsweise gehören, dass Dozent*innen einen Austausch zwischen Studierenden über die Verortung der jeweiligen Praktikumsinstitutionen in pädagogischen Feldern initiieren (vgl. Doz-F: 8). In Lehrveranstaltungen kann es Bestandteil sein, dass „über diese reflexiven Momente das Ganze aufarbeitet“ (Doz-F: 4) wird sowohl hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Einordnung des Erlebten als auch hinsichtlich der individuellen Einordnung für weitere berufliche Zielsetzungen der Studierenden. Als Ziel der Dozent*innen für die praktikumsbezogene Lehrveranstaltung nach dem Praktikum scheint in einer Interviewaussage auf, dass sie sich darum bemühen Studierenden verschiedene Zugänge zur Betrachtung ihrer individuellen Praktikumserfahrungen öffnen wollen: „*Reflexion bedeutet halt in meinen Augen nicht nur sich mit Theorien auseinander setzen, das ist das wichtige wissenschaftliche, was später auch auf jeden Fall vorhanden sein muss, wenn man ein wissenschaftliches Studium abschließen möchte, aber trotzdem regt das noch mal in meinen Augen auch diese Kreativität an von den Studierenden und man merkt, okay ich [...] kann darüber noch mal ganz anders darüber nachdenken und das muss ich dann natürlich im Endeffekt doch wieder in theoretische/ ja ins theoretische einbetten*“ (Doz-F: 26). Für Lehrende und Studierende beinhaltet auch die Erstellung eines Berichts zur Praktikumszeit reflexive Elemente, deren Erarbeitung ebenfalls in Lehrveranstaltungen unterstützt wird (vgl. Doz-D: 6; Doz-F: 4, 112; Stu-A: 104). Über Inhalte der Praktikumsberichte, wie Tätigkeitsberichte der Studierenden und erarbeitete Verknüpfungen eigener Beobachtungen im Praktikum mit wissenschaftlich gestützten Fragestellungen, werden über den Praktikumsbericht Praktikumserfahrungen und Einblicke in Praktikumsinstitutionen der Studierenden auch an universitäre Lehrende kommuniziert (vgl. Doz-F: 70).

Sequenzen umweltbedingter Interaktionsanlässe zu Praktika

Anlässe für Interaktionen sind auch mit Umweltbedingungen assoziiert. Diese können den entwickelten acht Sequenzen von Interaktionsanlässen zu Praktika zugeordnet werden. Die Aushandlung von interorganisationalen Konfigurationen, die Wahrnehmung von Verbindungen zwischen Organisationen und das Bewusstsein und die Infragestellung von Grenzen und Territorien im lokalen Setting sind hierbei Aspekte.

Konkludierend werden auch Sequenzen umweltbedingter Interaktionsanlässe zu Praktika vorgestellt. Ein Überblick über die umweltbedingten Aspekte der Interaktionsanlässe für die festgelegten acht Sequenzen ist der Abbildung 13 (S. 395) zu entnehmen.

	Sequenz	Interaktionsanlässe der Sequenz
I.	Orientieren & Begegnen	Erschließung von Potenzialen für Praktika durch exemplarische Begegnungen Orientierung zu Möglichkeitsräumen für Praktika im lokalen Bezug
II.	Einfinden & Aushandeln	Klärung formaler Fragen zum Praktikum Aushandlung des Einbezugs von Praktikant*innen in Netzwerkaktivitäten der Praktikumsstelle
III.	Erfahren & Routinieren	Austausch über berufliche Erfahrungen und Berufswege der Kolleg*innen im Praktikum und der Praktikant*innen
IV.	Begleiten & Involvieren	Initiierung von kooperativen Kontakten der Praktikant*innen außerhalb der Praktikumsstelle Einbindung von Praktikant*innen in Netzwerkaktivitäten
V.	Abwägen & Reflektieren	Austausch zu Strukturen und Inhalten des erziehungswissenschaftlichen Studiums zwischen Studierenden und Praxisanleiter*innen Besprechung wissenschaftlichen Wissens anhand von Anlässen des Praktikums zwischen Studierenden und Praxisanleiter*innen
VI.	Verantworten & Wirken	Abstimmung mit externen Stellen zur eigenen Aufgabenbearbeitung durch Praktikant*innen Gemeinsame Aufgabenbearbeitung von Praktikant*innen und externen Kooperationspartner*innen der Praktikumsinstitution
VII.	Einordnen & Enden	Abschluss der Aufgabenbearbeitung durch Praktikant*innen gemeinsam mit externen Kooperationspartner*innen
VIII.	Resümieren & Folgern	Gespräche zu individuellem Sinn der Praktika unter Kommiliton*innen und zwischen Studierenden und Lehrenden Mögliche Initiierung einer anschließenden Tätigkeit der Praktikant*innen in der ehemaligen Praktikumsstelle

Abbildung 13: Umweltaspekte in Sequenzen situativer Interaktionsanlässe rund um Praktika (eigene Darstellung)

Die erste Sequenz des **Orientierens und Begegnen** beinhaltet eine Praktikumsorientierung der Studierenden durch Austausch mit Kommiliton*innen durch private Gespräche mit Kommiliton*innen über deren Erfahrungen mit den anstehenden Lehrveranstaltungen zum Praktikum (vgl. Stu-A: 20),

Gespräche mit Kommiliton*innen über deren Erfahrungen im Praktikum (vgl. Stu-A: 20) und Austausch zwischen Kommiliton*innen zu den jeweiligen Plänen für das eigene Praktikum (vgl. Stu-E: 108) und der Austausch zu Potentialen für interessante Stellen für Praktika (vgl. Stu-F: 30). Weiterhin wird die Orientierung, welche Praktika gewählt werden, auch durch den Austausch mit Kommiliton*innen aus höheren Semestern in Lehrveranstaltungen gestützt (vgl. Doz-F: 4) und durch Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Doz-B: 80). Die Orientierung wird weiterhin auch ermöglicht, indem in Lehrveranstaltungen Praxisvertreter*innen ihre jeweiligen beruflichen Zusammenhänge vorstellen (vgl. Stu-A: 104; Stu-F: 16; Stu-C: 25; Stu-C: 29; Stu-C: 182; Stu-E: 26; Pra-E: 86; Pra-I: 38; Doz-F: 4). Die Vorträge dienen zum Teil als „Initialimpuls“ (Pra-I: 6) für Student*innen sich in Institutionen der Vortragenden um eine Praktikumsstelle zu bewerben (vgl. Pra-I: 6). Aber auch pädagogisch tätige Organisationen suchen gezielt und zum Teil strategisch nach Studierenden, die beispielsweise in Praktika mit ihnen zusammen arbeiten (vgl. Pra-F: 12). Universitäre Lehrende sind interessiert daran Vertreter*innen der Projekt- und Praktikumsinstitutionen auch persönlich kennen zu lernen, um Kooperation langfristig anlegen zu können (vgl. Doz-B: 46): *„Ich will mich doch auch gut vernetzen und will auch guten Gewissens sagen können, ihr dürft mir auch gerne mal eine Stellenausschreibung schicken. [...] Ich will die doch nicht in irgendeine Kal/ja irgendeine merkwürdige Institution weiter vermitteln (...) Ja. (...) Also das sind so vielfältige Kontakte, die man da hat und Synergieeffekte, die da entstehen“* (Doz-D: 66).

Einfinden und Aushandeln als zweite Sequenz beinhaltet die Klärung formaler Fragen zum Praktikum zwischen Studierenden, universitären Mitarbeitenden und der Praktikumsstelle, die auch auf rechtliche Aspekte rekurriert (vgl. Doz-F: 100). Während eines Praktikums können Studierende und Praxisvertreter*innen interaktiv aushandeln, an welchen Kontakten und externen Terminen Praktikant*innen teilzunehmen (vgl. Pra-B: 108; Pra-E: 20). Auch Gespräche zu notwendigem Fachwissen für das jeweilige Handlungsfeld und Strategien der Erweiterung des handlungsbefähigenden Wissens (vgl. Stu-D: 76).

Der Austausch über berufliche Erfahrungen der Praxisanleiter*innen, weiteren Kolleg*innen und der Studierenden trägt dazu bei potentielle Berufsverläufe kennenzulernen (vgl. Stu-A: 130). Dadurch können Studierende eigene berufliche Möglichkeiten ausloten und für sich Strategien zu deren Verwirklichung antizipieren. Dies ist als Interaktionsanlässe der dritten Sequenz des **Erfahrens und Routinierens** zu erwähnen.

Während Praktika werden Studierende in Kontakte zu weiteren Stellen außerhalb der Praktikumsorganisation involviert (vgl. Stu-K: 222), werden beispielsweise in Kommunikation mit Geldgeber*innen und Leistungsträger der Praktikumsinstitution eingebunden (vgl. Pra-B: 104). Dabei führen Praktikant*innen Gespräche mit weiteren Personen aus dem kooperativen Umfeld der Praktikumsinstitution (vgl. Stu-A: 108; Pra-E: 68–70). Dies beinhaltet die vierte Sequenz des **Begleitens und Involvierens** der umweltbedingten Interaktionsanlässe zu Praktika.

Die fünfte Sequenz des **Abwägens und Reflektierens** beinhaltet, dass auch Praxisanleiter*innen sich für Einblicke in das aktuelle Pädagogik-Studium interessieren (vgl. Stu-E: 74; Stu-K: 286). Studierende und Praxisanleiter*innen sprechen während eines Praktikums auch über wissenschaftliches Wissen und Konzepte aus dem Studium (vgl. Pra-B: 134).

Die Elemente des **Verantwortens und Wirkens** finden sich in der sechsten Sequenz wieder, wenn Praktikant*innen eigenständig in Abstimmung zu externen Kontakten der Praktikumsorganisation treten, um pädagogische Aufgaben zu bewältigen (vgl. Stu-F: 6, 12). Dazu gehört auch die gemeinsame Aufgabebearbeitung von Praktikant*innen und externen Kooperationspartner*innen der Praktikumsinstitution (vgl. Stu-A: 116), auch um Anliegen von Klient*innen zu bearbeiten (vgl. Stu-C: 95).

Als siebte Sequenz des **Einordnens und Endens** wird die Aufgabenbearbeitung durch Praktikant*innen gemeinsam mit externen Kooperationspartner*innen beendet beziehungsweise diese an Kolleg*innen der Praxisstelle übertragen.

Resümieren und Folgern beinhalten die achte Sequenz mit Gesprächen zu Sinn von Praktika unter Kommiliton*innen (vgl. Stu-H: 158) und auch zu grundlegenden Fragen des Praxisanteils im Studium zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Doz-B: 80). Auch Folgerungen im Anschluss an ein Praktikum, dass Studierende in der ehemaligen Praktikumsorganisation nach einem Praktikum weiterhin ehrenamtlich, projektbezogen oder als Nebenjob tätig sind (vgl. Stu-F: 16; 30).

