

„Über das Gesagte hinaus“ – Beraten lernen als rekonstruktiver Professionalisierungsprozess im Studium der Sozialen Arbeit.

Konvergenzen und Kontingenzen von Praxeologischer Wissenssoziologie und Humanistischer Psychologie

Claudia Streblov-Poser*

Der Beitrag untersucht die Konvergenzen zwischen der Praxeologischen Wissenssoziologie mit der Dokumentarischen Methode (DM) und der Humanistischen Psychologie mit dem Personzentrierten Ansatz (PZA) im Kontext der Professionalisierung Sozialer Arbeit. Anhand von zwei Beratungsgesprächen aus einem Lehrforschungsprojekt wird analysiert, wie sich Orientierungsdilemmata zwischen Norm und Habitus in der Beratungssituation dokumentieren und wie diese durch personzentrierte Gesprächsführung bearbeitet werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Ansätze das implizite Wissen als bedeutsam begreifen und gegen ein expertokratisches Verständnis in der Forschungs- bzw. Beratungspraxis Position beziehen. Während die DM als Forschungsmethode die kollektive Herstellungspraxis sozialer Wirklichkeit rekonstruiert, konzentriert sich der PZA als Beratungsmethode auf das individuelle Erleben. Die Verschränkung beider Ansätze eröffnet neue Perspektiven für die Ausbildung von Beratungskompetenzen in der Sozialen Arbeit.

Schlüsselwörter: Personzentrierter Ansatz (PZA), Dokumentarische Methode (DM), Fallanalysen, Professionalisierung Sozialer Arbeit

This article examines the convergences between Praxeological Sociology of Knowledge with the Documentary Method (DM) and Humanistic Psychology with the Person-Centred-Approach (PCA) in the context of the professionalisation of social work. Two counselling interviews from a teaching research project are used to analyse how orientation dilemmas between norm and habitus are documented in the counselling situation and how these can be dealt with through person-centred conversation. The results show that both approaches understand implicit knowledge as meaningful and take a stand against an expertocratic understanding in research and counselling practice. While the DM as a research method reconstructs the collective production practice of social reality, PCA as a counselling method focuses on individual experience. The combination of both approaches opens up new perspectives for the training of counselling skills in social work.

Keywords: Person-Centred-Approach (PCA), Documentary Method (DM), case studies, professionalisation of social work

<https://doi.org/10.24989/person.v29i2.6>

Einleitung

Die Thematik Professionalität und Professionalisierung wird in der Sozialen Arbeit in jüngerer Zeit verstärkt diskutiert,

insbesondere vor dem Hintergrund einer Abkehr von einer expertokratischen Haltung von Fachkräften der Sozialen Arbeit gegenüber ihren Adressat*innen. Innerhalb der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit kommt den Interaktionsmodi zwischen den Professionsangehörigen und ihren Adressat*innen besondere Aufmerksamkeit zu (Schütze, 2021 oder übergreifend Völter & Reichmann, 2016). Mit der Praxeologischen Wissenssoziologie hat Ralf Bohnsack (2017) nicht nur die Dokumentarische Methode methodologisch über handlungsfeldübergreifende Vergleiche der Früh- und Schulpädagogik wie auch der Sozialen Arbeit weiterentwickelt, sondern auch einen Beitrag zum Professionsdiskurs der Sozialen Arbeit (Bohnsack et al., 2024) geleistet. Dabei geht es auch um Überlegungen, wie eine forschende Haltung zur Ausbildung einer „Habitussensibilität“

* **Claudia Streblov-Poser, Prof. Dr. phil.:** geb. 1972, Dipl. Soz.arb./Soz. päd., Professorin für die Wissenschaft Soziale Arbeit an der FH Dortmund. Sprecherin des Netzwerks Rekonstruktive Soziale Arbeit, institutionelle Kooperation FH & GWG, Lerncoach. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Methoden, Kinder- und Jugendhilfe. Zuletzt erschien 2024: Die Prägung der konstituierenden Rahmung durch die digitale Aktenführung im Jugendamt. In R. Bohnsack et al. (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis* (S. 367–398). Barbara Budrich. Korrespondenzadresse: FH Dortmund, University of Applied Sciences, FB Angewandte Sozialwissenschaften, Emil-Figge-Str. 44, 44227 Dortmund, Deutschland. E-Mail: claudia.streblov@fh-dortmund.de

(Kubisch, 2014) bereits während des Studiums beitragen kann. Hier setzen die Möglichkeiten von Fallanalysen im Sinne kasuistischer Bildung an, wie sie jüngst in den Diskurs eingebracht wurden (Bohnsack, 2024; Bohnsack et al., 2022; Franz et al., 2024). Ein Kern der Praxis Sozialer Arbeit besteht aus beratenden Interaktionen, für die selbstreflexive Kompetenzen angehender pädagogischer Fachkräfte bereits im Studium zu erwerben sind. Das Erlernen der Gestaltung einer Beratungsbeziehung und die Entwicklung einer Beratungshaltung stehen im Fokus. Genau an dieser Stelle setzt die hier vorgeschlagene Analyse von Konvergenzen und (doppelten) Kontingenzen zwischen Praxeologischer Wissenssoziologie mit der Dokumentarischen Methode (DM) und der Humanistischen Psychologie mit dem Personzentrierten Ansatz (PZA) an. Im Rahmen dieses Beitrags liegt der Fokus auf Beratungskontexten in der Sozialen Arbeit und nicht auf psychotherapeutischen Settings. Daher ist mit der Erwähnung des PZA stets dessen Ausformung als Nicht-direktive-Beratung gemeint. In beiden Ansätzen stehen zwischenmenschliche Interaktionen im Zentrum, verbunden mit der Grundannahme, dass nicht die Forschenden bzw. beratenden Personen über einen exklusiven Zugang zu den Wissensbeständen der Beforschten oder beratenen Personen verfügen. Dies geht einher mit einer Abkehr von einem technizistisch geprägten Methodenverständnis. Dem folgend sind es die jeweiligen Adressat*innen, die nicht nur über ein explizites, sondern vor allem auch über implizites Wissen (Bohnsack, 2017, 2024) bzw. ein Wissen „am Rande der Gewährwerdung“ (Rogers, 2010, S. 24) verfügen. Beide Ansätze entstanden im Rahmen von Beratungskontexten mit Jugendlichen (Bohnsack, 1981; Rogers & Schmid 1991, S. 186), die sukzessive auf vielfältige Bereiche ausgeweitet und weiterentwickelt wurden. Die Beziehung zwischen (angehenden) Berater*innen und ihren Adressat*innen ist Gegenstand eines Lehrforschungsprojekts¹, das die empirischen Beispiele für den Beitrag liefert: die Studierenden sollen im Projekt lernen personzentriert zu beraten. Zu diesem Zweck wird eine (studentische) Beratungssituation aufgezeichnet und transkribiert. Das Transkript des Gesprächs wird anschließend dokumentarisch interpretiert sowie die Rolle der Berater*innen personzentriert reflektiert. Dieses Vorgehen

methodologischer und methodischer Verschränkungen wird im Folgenden rekonstruiert².

In diesem Beitrag wird zunächst auf die Grundannahmen der Dokumentarischen Methode (1), wie auch die Grundannahmen des Personzentrierten Ansatzes (2) eingegangen. Der anschließende Vergleich konzentriert sich vor allem auf die Konvergenzen der beiden Zugänge (3). Kern des Beitrags sind zwei exemplarisch ausgewählte Beratungsgespräche, die mit der DM analysiert und Anschlussmöglichkeiten zur Professionalisierung angehender Sozialarbeiter*innen diskutiert werden (4). Auf die Erträge der Verbindung beider Ansätze für die weitere Forschung und die Praxis wird abschließend eingegangen (5).

1. Grundannahmen der Dokumentarischen Methode

Die DM geht auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1921-22/2023, 1924/1980, 1931/1952) zurück, wurde von dem Ethnomethodologen Harold Garfinkel in den USA wiederentdeckt (1967) und von Ralf Bohnsack ab den 1980er Jahren (1989, 2017, 2021) zunächst mit einem Fokus auf Gruppendiskussionen für die empirische Sozialforschung stetig weiterentwickelt. Im Zentrum steht ein Wechsel der AnalyseEinstellung vom „Was“ zum „Wie“ sozialer Phänomene: Es geht nicht darum, was ein soziales Phänomen ist, sondern wie dieses kollektiv hergestellt wird (Bohnsack, 2010, S. 249).

Zwei zentrale Wissensformen werden unterschieden: Das kommunikative Wissen bezieht sich auf Normen und Rollenhandeln, während das konjunktive Wissen in der erlebten Praxis erworben wird. Menschen, die ähnliche Erfahrungen teilen, verstehen einander unmittelbar, ohne einander erst interpretieren zu müssen. Dieses Wissen kann inkorporiert und habitualisiert sein und ist sprachlich nicht ohne Weiteres zugänglich (ebd.).

Die DM zielt darauf, den sich hinter dem Offensichtlichen verbergenden ‚Dokumentsinn‘ zu rekonstruieren. Dabei enthalten sich die Interpret*innen einer Bewertung – es geht weder darum, ob Erzählungen der Wahrheit entsprechen, noch ob die Interpret*innen die Wertvorstellungen teilen (Bohnsack, 2021, S. 61). Die AnalyseEinstellung wird als genetisch gefasst, da sie sich der Genese der handlungspraktischen Herstellung sozialer Phänomene widmet (ebd., S. 61 ff.; Bohnsack, 2017, S. 44 ff.).

1 Das Projekt findet mit 10 SWS über zwei Semester seit 2018 an der Fachhochschule Dortmund im Studiengang Soziale Arbeit statt. Die Hochschule hat eine Kooperationsvereinbarung mit der GwG geschlossen. Dies beinhaltet die Option für die Studierenden, die Veranstaltung als Basismodul der dreijährigen Fortbildung zur/zum personzentrierten Berater*in nach den Standards der GwG anerkennen zu lassen. Ich danke Silke Welge (personzentrierte Beraterin, Körperpsychotherapeutin und Kursleiterin (GwG)), Silke B. Gahleitner, Yana Golob und Ellen Prange für den fruchtbaren Austausch zum PZA.

2 Auf eine allgemeinere Verortung der Soziologie als Wissenschaft vom „Verborgenen“ (King, 2022, S. 23 ff.) wird an dieser Stelle verzichtet; siehe hierzu die Ausführungen bei King (2022). Auch wird nicht auf die von Karl Mannheim geforderte Verbindung von Soziologie und Psychoanalyse (1935/1958) eingegangen, da diese erst nach Entwicklung der Dokumentarischen Methode während der Zwangsemigration in London entstanden ist.

In der Weiterentwicklung zur Praxeologischen Wissenssoziologie unterscheidet Bohnsack den Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne (Bohnsack, 2017, S. 54ff.). Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne (Habitus) steht in einer unaufhebbaren Spannung zu normativen Erwartungen und Identitätswürfen. Diese „notorische Diskrepanz“ zwischen kommunikativer und performativer Logik wird selbst „habitualisiert und erfahrungsmäßig sedimentiert“ (ebd., S. 56) und konstituiert den „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (ebd.). „Rahmeninkongruenzen“ (ebd., S. 123, 226³) zwischen den Dimensionen müssen nicht aufgehoben werden, denn es kann sich bei den Akteuren auch ein Wissen darüber bilden, in welcher Hinsicht derartige Rahmeninkongruenzen bestehen (ebd.).

Begriff vom Selbst/Menschenbild

Die Praxeologische Wissenssoziologie basiert auf erkenntnistheoretischen Grundannahmen, die auf den Vergleich mit der Persönlichkeitstheorie von Rogers hin in aller Kürze skizziert werden. Das Subjekt ist nur als Gemeinschaftssubjekt vorstellbar, das stets auf Überindividuelles in der Auseinandersetzung mit der Umwelt verweist. Zugänglich in der Analyse sind nicht die Intentionen der Akteure, sondern die Handlungspraxis, die mehr ist als die Summe individueller Intentionen (Mannheim, 1921-22/1964, S. 70). Individuen befinden sich im Schnittpunkt unterschiedlicher Erfahrungsräume und setzen sich mit normativen gesellschaftlichen Erwartungen auseinander. Hier bezieht sich Bohnsack vor allem auf Goffman (Identitätsnormen – Goffman, 1963, S. 130) wie auch Mead. In der Konstitution des ‚Selbst‘ sind die Erwartungen der Anderen, also die Fremdbilder des ‚me‘ im Sinne von Mead (1934/1973) entscheidend. Die Mead’schen Begriffe ‚Selbst‘ (‚self‘) und Identität (‚identity‘) werden zumeist synonym verwendet (Bohnsack, 2017, S. 304). Die soziale Identität – „Social Identity“ (ebd.) – repräsentiert das „me“ (Mead, 1934/1973) als gesellschaftliche Zuschreibung und ist Teil der Sollensebene (Identitätsnorm). Ein „Mit-sich-identisch-Sein“ (Bohnsack, 2017, S. 304) dagegen ist im konjunktiven Erfahrungsraum verankert und beschreibt die Seins-ebene (habituelles Handeln).

Haltung in der Erhebungssituation und Auswertungsschritte

Für die Erhebung von Gruppendiskussionen oder Interviews wird eine offene, ethnographische Erkenntnishaltung eingenommen (Bohnsack et al., 2018, S. 17). Die Auswertung erfolgt

in zwei Schritten: Die Formulierende Interpretation erfasst den immanenten Sinngehalt (WAS gesagt wurde), die Reflektierende Interpretation rekonstruiert den Orientierungsrahmen (WIE etwas hergestellt wird). Bei der Reflektierenden Interpretation kommt der Grundannahme einer Homologie von Sprache und Handeln besondere Aufmerksamkeit zu. Es werden die Textsorten der Erzählung und Beschreibung (in denen sich das konjunktive Wissen zeigt) von den Textsorten der Argumentation und Evaluation (auf der Grundlage kommunikativen Wissens) unterschieden. In sequenzanalytischer Verfahrensweise wird die Art und Weise, wie ein Thema verhandelt wird, rekonstruiert. Über Passagen und mehrere Fälle hinweg, konturiert sich der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne langsam heraus (siehe hierzu ausführlich Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Forschungsmethode mit dem Ziel der Typenbildung versus Forschungsmethode mit dem Ziel der Professionalisierung der Praxis

Die DM wurde primär als Forschungsmethode entwickelt, deren Ergebnisse in eine Typenbildung münden (z. B. Typen von Beratungsgesprächen). Mit ihrer Anwendung in der Evaluationsforschung (Streblow, 2005; Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020) rückte zunehmend die Professionalisierung der Praxis in den Fokus. Der aktuelle Professionsdiskurs thematisiert das Spannungsverhältnis zwischen Profession und Organisation (Bohnsack et al., 2024) sowie Fallanalysen (Franz, 2022; Bohnsack, 2024). Da die Fallanalysen bisher zumeist in analytischer Distanz verbleiben, bietet sich eine Verbindung zum PZA an, dessen Grundannahmen und Haltung die praktische Dimension ergänzen können.

2. Grundannahmen des Personenzentrierten Ansatzes

Die personenzentrierte Beratung nach Carl Rogers gilt als eine der »heute international wichtigsten Handlungsorientierungen der Beratungspraxis« (Nestmann & Sieckendiek, 2018, S. 112), deren zentrale Prinzipien »einen Grundstock nahezu aller Beratungsausbildungen « (ebd.) bilden. Rogers vertritt im Hinblick auf die Konstruktion von Wirklichkeit konstruktivistische Positionen (Sander & Ziebertz, 2021, S. 61) bzw. diskutiert die subjektive Natur der Realitätswahrnehmung („private world“) (Rogers, 1951, S. 483f.).

Rogers beschäftigte sich in der Entwicklung des Ansatzes insbesondere mit der Interaktion zwischen ratsuchender und helfender Person (Rogers, 1941/2017, S. 10). Er nutzte den Begriff des „Klienten“ anstelle des „Patienten“, um zu verdeutlichen, dass es

3 Hervorhebung verändert.

„sich nicht um eine manipulative oder medizinisch verordnete Methode handelte“ (Rogers, 1983a, S. 18). Die Klient*innen wurden nicht als „Behandlungsobjekt“ betrachtet (ebd.). Während es zunächst um eine Auseinandersetzung und Abgrenzung innerhalb von Psychologie und Psychotherapie ging, setzte sich Rogers ab den 1950er Jahren neben der Persönlichkeitstheorie auch verstärkt mit Einflüssen durch die „erzieherische, soziale und politische Philosophie“ (Rogers, 1983b, S. 22) auseinander. Mit der Weiterentwicklung zur Personzentrierung ist verbunden, dass Rogers den Ansatz weg von einer Therapiemethode hin zu einer Grundhaltung und Lebensphilosophie entwickelte, welche für vielfältige Lebensbereiche bedeutsam sein kann. Dabei wird Wachstum bzw. Entwicklung eines Individuums oder einer Gruppe angestrebt (Rogers, 2017, S. 12; Rogers & Schmid, 1991, S. 186). Bereits in den 1940er Jahren zeichnete Rogers psychotherapeutische Sitzungen für Forschungszwecke auf. Gemäß Kramer war Rogers mit diesem forschungsmethodischen Vorgehen, anhand von Transkripten Kriterien zu entwickeln, der erste im Feld (Kramer, 1995, S. 9). Der Beratungsansatz hat damit einen der DM vergleichbaren Weg beschritten. Beide wurden aus der Forschungspraxis entwickelt.

Begriff vom Selbst/Menschenbild

Rogers versteht den Menschen als selbstverantwortliche Person, dessen Selbstverwirklichung fundamental an zwischenmenschliche Beziehungen gebunden ist (Macke, 2024, S. 65). Wie in der DM ist das Subjekt demnach nur relational zu begreifen. Das menschliche Individuum wird grundsätzlich als entwicklungsfähig beschrieben und strebt unter fruchtbaren äußeren Bedingungen nach positiver Weiterentwicklung (Rogers, 1959, S. 191; Sander & Ziebertz, 2021, S. 60). Dieses Streben nach Wachstum und Selbstbestimmung nennt Rogers „actualizing tendency“ (Rogers, 1959, S. 196), die „Aktualisierungstendenz“ (Sander & Ziebertz, 2021, S. 60).

In der Persönlichkeitstheorie Rogers setzt sich der menschliche Organismus, das Selbst („self“), aus dem Selbstkonzept („self-concept“) und den organismischen Erfahrungen („experiences“) zusammen (Rogers, 1959, S. 197). Das Selbstkonzept umfasst die dem Bewusstsein zugängliche Sicht der eigenen Person. Im Einzelnen gemeint sind die Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Selbst in Bezug zu Anderen und zur Umgebung wie auch erfahrungsgebundene Werthaltungen und positiv oder negativ wahrgenommene Ideale oder Ziele (Rogers, 1972, S. 135). Später differenziert Rogers zwischen „Selbstkonzept“ (wie eine Person sich selbst sieht) und „Selbststruktur“ (von einem äußeren Bezugsrahmen aus betrachtet) (Rogers, 1959, S. 200). Die organismischen Erfahrungen beinhalten alle Vorgänge im menschlichen Organismus, die dem Bewusstsein

potenziell zugänglich sind. Potenziell zugänglich meint, dass etwas zwar gewusst wird, aber nicht bewusst ist. Rogers beschreibt in diesem Zusammenhang zugrundeliegende Erfahrungen, die dem Selbstkonzept widersprechen. Derartige Erfahrungen können nicht oder nur verzerrt symbolisiert werden. „Dann besteht Spannung, und wenn das Individuum sich bis zu irgendeinem Grad dieser Spannung oder Diskrepanz bewusst wird (...), spürt es (...), dass es sich seiner Richtung nicht sicher ist“ (Rogers, 1972/2023, S. 440). Es kommt zu einer Inkongruenz. Inkongruenz bezeichnet die Diskrepanz zwischen dem Erleben des Organismus und dem bewussten Selbstkonzept (Rogers, 1959, S. 197ff.). Dieses Erleben und Gefühle sieht Rogers „am Rande der Gewährwerdung“, auf der vorbewussten Ebene (1977/2010, S. 24) verortet. Der Schüler und Nachfolger von Carl Rogers, Eugen T. Gendlin, führt den „Rand der Gewährwerdung“ (1997/2017, S. 297ff.) in seiner Theorie des Erlebens und seiner Veränderung („experiencing“) weiter aus und nutzt den Begriff des Impliziten.

Für eine entwicklungsfördernde Beziehung zwischen Klient*in und Berater*in sind drei Grundhaltungen zentral:

1. Empathie/Einführendes Verstehen (Rogers, 1977/2010, S. 24),
2. Bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz (Rogers, 1977/2010, S. 27; Behr et al., 2017, S. 51),
3. Kongruenz/Echtheit (Rogers, 1977, S. 177ff.; Sander & Ziebertz, 2021, S. 77).

3. Dokumentarische Methode und Personzentrierter Ansatz im Vergleich

Die DM und der PZA sind zwei unterschiedliche Herangehensweisen, die als rekonstruktive Forschungsmethode auf der einen sowie als Beratungsansatz auf der anderen Seite beide dazu dienen menschliches Handeln in hervorgebrachten Strukturen zu verstehen. Sowohl in der DM als auch im PZA wird sich gegen ein expertokratisches oder technizistisches Verständnis gewandt. Vom Begriff der stellvertretenden Deutung wird sich abgegrenzt, um zu verdeutlichen, dass weder die beratende Fachkraft noch die forschende Person über ein höherwertiges Wissen verfügen.

Sowohl die DM als auch der PZA gehen davon aus, dass Wirklichkeit sozial konstruiert ist. Im Fokus der DM steht die kollektive Herstellungspraxis sozialer Wirklichkeit, deren gemeinsame Konstruktionsleistungen. Im Fokus des PZA steht das Individuum und dessen Selbst- und Weltverhältnis bzw. *intrapersonelle Inkongruenzen* innerhalb dieses Verhältnisses, im Unterschied zu sozial hervorgebrachten *Rahmeninkongruenzen* der DM.

Die Ziele sind gegenstandsgegeben verschieden: im PZA werden die Klient*innen darin begleitet, ihre eigenen Bedeutungen zu finden. In der DM erfolgt die Rekonstruktion außerhalb der interessierenden Praxis in analytischer Distanz. Genau diese Distanz ist es, die sich die Studierenden zunutze machen können, um das *Wie* der Begleitung von Adressat*innen selbstreflexiv zu erschließen, wie in den folgenden empirischen Beispielen gezeigt wird.

Unterschieden werden in beiden Ansätzen verschiedene Formen des Wissens, nämlich das explizite und das implizite Wissen. Es geht also um das Verstehen solcher Sinngehalte, die den Klient*innen noch nicht greifbar sind, da sie sich „in der nebeligen Zone am Rande der Gewährwerdung“ (Rogers, 2010, S. 24) befinden bzw. in der habitualisierten Handlungspraxis (Bohnsack, 2017). Mit der Verortung des Wissens in der Praxis (DM) tritt ein Unterschied zum PZA hervor: Im PZA ist das implizite Wissen ein individuelles und hochgradig körperliches Wissen, das sich aufgrund von erlebter Diskrepanz zwischen Erleben und Selbstkonzept in Emotionen als vorbewusstem Wissen wiederfinden kann. Genau dieser Unterschied ist es, der Kontrast in der Gemeinsamkeit der Bedeutung des impliziten Wissens, der fruchtbar gemacht und für Lernprozesse während des Studiums genutzt werden kann. So lernen die Studierenden im Kontext des PZA beispielsweise eine empathische Grundhaltung einzunehmen. Um nun das unmittelbare „Mitfühlen“ vom „Mitgefühl durch Verstehen“ (Rosenmüller, 2021, S. 587) unterscheiden zu lernen, erfolgt die Fallarbeit am (eigenen transkribierten) Beratungsgespräch mit der DM. Wie empirisch zu zeigen sein wird, lernen die Studierenden ihr Mitgefühl zu professionalisieren (ebd.), einen *professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraum* herzustellen. Neben der Eigenwahrnehmung (PZA) der angehenden Fachkraft kann die sozial hervorgebrachte Situationsangemessenheit (DM) reflektiert werden. Weder für den PZA noch für die DM steht dabei im Vordergrund, *was* das zu beratende Problem ist, sondern *wie* es aufgegriffen wird. Keil und Stumm (2018) unterstreichen, dass sich die Verbalisierung von Erlebnisinhalten in der personenzentrierten Beratung nicht nur auf das emotionale Erleben des*der Klient*in beziehe, sondern „auf den gesamten inneren Bezugsrahmen“ (ebd., S. 39), was neben Gefühlen auch „persönliche Bedeutungen, Konstrukte, Intentionen und Interpretationen des eigenen Erlebens des Klienten“ (ebd.) einschließe. Auch das innere Erleben der Klient*innen wird erst in der Interaktion und durch die Reaktion der beratenden Person bearbeitbar.

Weder in der DM noch im PZA geht es um die Suche nach faktischer Richtigkeit, sondern um die Erfahrungen und Sichtweisen des jeweiligen Gegenübers, der interviewten oder beratenden Person. Im Fall der DM sind die kollektiven Praktiken

innerhalb verschiedener sozialer und organisationaler Rahmungen im Fokus. In der personenzentrierten Betrachtungsweise rückt das innere Erleben des Individuums in den Mittelpunkt, die Beziehung zwischen Person und Berater*in, um Inkongruenzen zu integrieren und persönliches Wachstum der Klient*innen zu ermöglichen.

Zusammengefasst lassen sich die Grundaspekte beider Zugänge folgendermaßen systematisieren:

Aspekt	Dokumentarische Methode im Kontext von kasuistischer Bildung	Personenzentrierter Ansatz im Kontext von Beratung
Erkenntnisinteresse	Kollektive Herstellungspraxis sozialer Wirklichkeit	Individuelles Erleben und Selbstkonzept
Ziel	Typenbildung/Fallanalyse zur Professionalisierung der Praxis	Wandlungsprozess in Bewegung setzen
Wissensformen	Kommunikatives vs. Konjunktives Wissen, implizites, habitualisiertes Wissen	Explizites vs. „am Rande der Gewährwerdung“ Wissen, organisatorische Erfahrungen
Spannungsfeld	Notorische Diskrepanz zwischen Norm und Habitus	Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung
Methodisches Vorgehen	Rekonstruktive Analyse mit Reflektierender Interpretation im Kern (setzt Anwendung nicht direkter Gesprächsführung voraus)	Empathisches Verstehen, nicht-direktive Gesprächsführung
Haltung	Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, Einklammerung des Geltungscharakters	Empathie, bedingungslose Wertschätzung, Kongruenz, Akzeptanz

Grundaspekte DM & PZA, eigene Darstellung

4. Beraten lernen: Exemplarische Gesprächssituationen

Die im Folgenden dargestellten Beratungssequenzen stammen aus dem eingangs erwähnten Lehrforschungsprojekt an der FH Dortmund. In beiden Gesprächen konnten die falleinbringenden Personen entscheiden, welche Problemstellung sie wählen. Der Gegenstand des Gesprächs wird durch den/die Adressat*in gelenkt. In den gewählten Beispielen wird – im Sinne der DM – eine notorische Diskrepanz zwischen Norm und Habitus in unterschiedlicher Weise sichtbar bzw. im Sinne des PZA eine Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung.

Das erste Beispiel steht für die (dokumentarische) Betrachtung der Diskursorganisation in der Beratung.

„Zäh wie Kaugummi“ und „alte Bekannte“ – Metaphern und Diskursorganisation

Der folgende Gesprächsausschnitt entstammt einer videografierten Beratungssituation⁴ zwischen einer langjährig erfahrenen und einschlägig ausgebildeten personenzentrierten Beraterin und einem Studierenden, der sich in der Phase der Bachelorarbeit befindet. Im Folgenden geht es um die Rekonstruktion der Interaktion mit der DM.

Das Thema des ersten Falls benennt der falleinbringende Pm „Prokrastination“ und berichtet von seinen aktuellen Erfahrungen, die Bachelorarbeit schreiben zu wollen, aber dies nicht umzusetzen. Ein erstes Studium hat er bereits abgebrochen, „weil da zu viel Kram liegen geblieben ist und da keine Motivation mehr da war“. Obwohl er inzwischen ein „anderes Level“ erreicht habe, sei es „immer noch Thema“ (Min. 1.50–2.00). Vor der Paraphrasierung durch die Beraterin Sw führt Pm aus „so, n Paradox, mit dem ich jetzt, zumindest in diesem Studium auch unterwegs bin, weil ich schon merke ‚Okay, ähm, bei dem, was nachher rauskommt, aha, wissenschaftliches Arbeiten liegt mir irgendwie ‚n Stück weit‘. Ähm, aber der Prozess, diese wissenschaftliche Arbeit zu erstellen, ist immer ‚n Krampf“ (Min. 06.55).

Beraterin Sw: [...] also, ich hab grad so zwischen den Zeilen gehört, es macht auch wenig Spaß. //Pm: Ja schon// Also es ist alles einfach so (.) öde, irgendwie?

Falleinbringer Pm: Es ist ja ein Thema, was mich interessiert. // Sw: Mhm// Ähm, so das war bisher auch, ich hab, also irgendwie immer die Chance so, n Thema zu wählen für die Hausarbeiten, was mich dann wirklich interessiert. //Sw: Mhm, mhm// Das heißt, es ist ‚ne intrinsische Motivation da, mich so ‚n bisschen einzufuchsen.//Sw: Mhm// Ähm, aber es war nie irgendwie so ‚Geil, das schreib ich jetzt runter, weil das interessiert mich voll// Sw: Mhm// und da lese ich jetzt erst mal vier Stunden lang [...] weils mich interessiert, sondern es interessiert mich, okay, aber es ist trotzdem ätzend//Sw: Mhm// [...] das zu machen einfach. // Sw: Mhm//

Sw: Na ja und du sagst das so wie ‚ne ganz wichtige Erkenntnis. Also, es hat diese zwei Seiten. Es hat diesen Teil, ‚Es interessiert mich und deswegen entscheide ich mich auch dafür und es hat diesen Teil, dass es zwischendrin ist, also zäh wie Kaugummi ist //Pm: Ja// und das ist und das weißt du schon von andren Haus-

arbeiten und das Gleiche erlebst du jetzt auch. //Pm: Mhm// Also [...] also das (.) fasst das, also als wenn das Interesse unterwegs auch immer wieder gesucht werden müsste. //Pm: Mhm// So, also, was wars nochmal, //Pm: Ja// was mich daran interessiert hat so.//Pm: Mhm// Mhm (.) Jap. [Beraterin atmet lang und tief ein (4)] Also schon irgendwie (.) alte Bekannte.

Pm: Ja, auch gefühlt was, was ich nicht loswerde //Sw: Mhm// so.// Sw: Mhm // [...]

[Prokrastination Pm-Sw, Min. 7.24-10.04]

Es folgt die zusammenfassende Interpretation einer sequenzanalytischen Rekonstruktion des Gesprächs, dessen Verlauf mit der Diskursorganisation (Przyborski, 2004) einer Gruppendiskussion verglichen werden kann: Eingangs paraphrasiert die Beraterin Sw das Gesagte nicht wörtlich, sondern versucht bereits das, was implizit mitschwingt zu ergründen und macht diesen Versuch Pm gegenüber explizit („zwischen den Zeilen gehört“). Insbesondere nimmt sie Bezug auf den von Pm empfundenen „Krampf“ während der Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten, den sie in zweierlei Hinsicht ausdeutet, und zwar als „wenig Spaß“ sowie „einfach so öde“. Während Pm „wenig Spaß“ ratifiziert, lehnt er „öde“ ab. Dies dient Pm als Erklärung, dass die Phase – aufgrund des selbst gewählten Themas – nicht öde sein kann. Die beiden Explorationsangebote von Sw und das Aufgreifen durch Pm geraten in den Blick der dokumentarischen Gesprächsanalyse. Der Zugang von Sw zu den Äußerungen von Pm ist kein interpretativer, sondern ein rekonstruktiver, es gilt den Orientierungsrahmen von Pm zu sehen (in den Worten von Rogers: „die Welt zeitweise mit den Augen des anderen zu sehen und sich in seinem Bezugsrahmen zu bewegen“, (1959/2009, S. 51)). Eine praxeologische Anschlussmöglichkeit an den PZA liegt weniger in den Erzählungen der erlebten Praxis der Klientel begründet, sondern in der interaktiven Beziehung zwischen Klient*in und Berater*in, die einen konjunktiven Erfahrungsraum herstellen. Bezeichnend ist innerhalb der DM, dass sich zeigt, wie es möglich wird, einen *professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraum*⁵ herzustellen. Dies ist notwendig für erfolgreiche Professionalisierungsprozesse. Jenseits geteilter Milieuzugehörigkeiten (als Voraussetzung alltäglicher konjunktiver Erfahrungsräume) gelingt es der Beraterin sukzessive an den Orientierungsrahmen von Pm anzuschließen.

So entwirft Pm ein ideales Selbst (eine Identitätsnorm) („lese jetzt vier Stunden“), das im Kontrast zum erlebten „ätzend“ steht. Pm konkludiert seine Ausführungen mit einem „so“, welches die Beraterin wahrnimmt und das von Pm Gesagte als „wie ne ganz wichtige Erkenntnis“ rahmt: Indem Sw darauf

4 Dieses Video wurde im Rahmen eines hochschulintern geförderten Projekts (Online-Tutorial „Beraten lehren und lernen“) zur Umstellung auf Online-Lehre erstellt und fungiert als Lehrbeispiel zum PZA. Über die E-learning-Plattform ILIAS steht das Tutorial hochschulweit zur Verfügung.

5 Im Verständnis des Orientierungsrahmens im engeren Sinne (s. Kap. 1 & 5).

verweist, dass die Entfaltung des Orientierungsdilemmas (in der Inkongruenz des Erlebens) zwischen Norm und Habitus eine Erkenntnis beinhaltet, verweist sie bereits darauf, dass diese Dichotomie und die Positionierung innerhalb derselben, einen hohen Stellenwert für Pm haben kann. Sw findet in „*zäh wie Kaugummi*“ eine Metapher für die „ätzend“ erlebte Praxis des Schreibens. Die DM kennt und benennt die Verwendung bildhafter Sprache. Insbesondere in Gruppendiskussionen werden derartige Stellen als „Fokussierungsmetapher“ (Przyborski & Wohlrab-Sahar, 2021, S. 295f.) bezeichnet. Derartige Fokussierungsmetaphern können Zentren gemeinsamen Erlebens markieren oder weisen auf einen dramaturgischen Höhepunkt in der Gruppendiskussion hin. Das interessante an dieser Stelle ist nun, dass von alledem zunächst nichts zutrifft, da es sich nicht um eine Gruppendiskussion handelt und die Metapher nicht ein interaktives Produkt ist und nicht einem geteilten Orientierungsrahmen entspringt. Gleichwohl kann rekonstruiert werden, welche Möglichkeiten sich für Pm durch die Verwendung der Metapher eröffnen. Sw versucht sich den Äußerungen von Pm bildhaft performativ zu nähern und stellt in den Raum, ob für Pm der *zähe Kaugummi* einen Kern („dramaturgischer Höhepunkt“ gewendet auf die Beratungsinteraktion) seiner Problemwahrnehmung darstellt.

Nach der Bestätigung durch Pm, spiegelt Sw ihrem Gegenüber, dass sie seine Schilderung auf *beiden Ebenen des Wissens* wahrnimmt: derjenigen des *expliziten Wissens* („das weißt Du“) sowie derjenigen des *praktischen Erfahrens* („das ... erlebst Du“). Die Beraterin geht der empfundenen Resonanz auch körperlich nach: Erst nach hörbarem Atmen schließt sie mit der weiteren Metapher „*alte Bekannte*“. Während „*alte Bekannte*“ ein Gefühl von habitualisierter Vertrautheit wecken könnten, eine mit ihnen verbundene Idee der Umgangsweise(n), sind die Bekannten Pm zwar vertraut, ein Handlungsentwurf resultiert daraus jedoch nicht.

Pm benennt ein Gefühl der passiven Vereinnahmung („*auch gefühlt was, was ich nicht loswerde*“). An dieser Stelle wird wiederum deutlich, wie Metaphern⁶ nicht nur emotionale Gehalte selbst erlebter Praxis transportieren, sondern erzählte Handlungspraxis des Gegenübers zusammenfassend zum Gegenstand des Beratungsgesprächs machen.

Die Beraterin verbleibt auf der immanenten Ebene und geht mit dem Klienten nur so weit mit, wie er selbst bereit ist zu explorieren. Lösungsvorschläge werden seitens der Beraterin nicht gegeben, auch findet keine Pathologisierung von Kommunikationsstrukturen statt. Die Beraterin folgt „der Sache selbst“, benennt „Vergleichs- oder Gegenhorizonte“ und zwar

„im Sinne einer Verfahrensweise, die strikt auf den Erfahrungen derjenigen basiert“ (Bohnsack, 2021, S. 89), die beraten werden.

Das anschließende Fallbeispiel wurde gewählt, da es verdeutlicht, wie herausfordernd das Einüben von Verstehen im Studium der Sozialen Arbeit sich gestaltet. Es geht für die Studierenden darum, den PZA einzuüben. Die Studierenden erproben sich nach einem Wechsel von Theorie und Übungen schnell in Gesprächssituationen der Beratung, die sie jeweils aufzeichnen und transkribieren. Die Rekonstruktion mit der DM erfolgt in kleinen Gruppen.

Empathisches Verstehen und (In-)Kongruenzen

Das nachstehend ausschnittsweise vorgestellte Gespräch wurde von einer Studierenden geführt. Die Passagen wurden ausgewählt, da sie zum einen zeigen, wie herausfordernd es sein kann, sich das Relevanzsystem und die emotionalen Gehalte des Gegenübers während des Zuhörens zu erschließen und zum anderen, wie stabil ein Gespräch ist, auch wenn die beratende Person anders reagiert als in der personenzentrierten Gesprächsführung vorgesehen.

Zur Gesprächssituation: Af (24), die beratene Person, will einen 30jährigen Mann heiraten, den sie seit 10 Monaten kennt. Ihre Familie ist allerdings aus verschiedenen Gründen dagegen. Genau wie sie, hat auch ihr Freund ein Handicap⁷. Er hat zusätzlich noch weitere Erkrankungen und muss seit kurzem regelmäßig zur medizinischen Therapie. Die Klientin ist zum einen enttäuscht über die ablehnende Haltung ihrer Familie ihrem Freund gegenüber. Zum anderen wünscht sie sich „mehr Unterstützung von ihrer künftigen Schwiegermutter dabei, ihre Familie umzustimmen“ (siehe Projektbericht KP 2022, S. 15).

Beratene Person/Af: Jaaa, weil meine Mutter meinte, dass, ich schäm mich dafür, das jetzt hier zu sagen, aber dass //Bf: Mhm// also [...] aber vom Aussehen her, dass wir auch nich zusammenpassen würden (.) und //Bf: Mhm// das find ich halt voll schockierend, von meiner Mutter ehrlich gesagt, ich hab sie nie so kennengelernt. Aber, ich verstehe ja, dass sie sich Sorgen macht. Gar kein Ding. Ich hätte mir wahrscheinlich auch Sorgen gemacht, wenn ich, als Mutter //Bf: Ja// aber sie hat ja nichmals sich die Mühe gegeben, ihn kennenzulernen und das macht mich halt mega traurig und das enttäuscht mich natürlich. (.)

Beraterin Bf: Ja. Also ich bin ja auch Mutter und ich hab jetzt nämlich als erstes den Impuls gehabt, dass deine Mutter vielleicht einfach hochgradig besorgt ist //Af: is sie auch// dass sie (.) sie hat ja, sie hat ihr Leben lang ähm ihre zwei Kinder unterstützt und gekuckt, dass es denen gut geht [...]. [Projektbericht, KP, 2022, S. 16]

6 Zur Bedeutung von Metaphern in der Dokumentarischen Methode siehe Mensching (2017).

7 Aus Gründen des Datenschutzes werden die Angaben über die Erkrankung nicht benannt, um keine Rückschlüsse auf konkrete Personen zuzulassen.

Af benennt in der Passage die fundamentale Emotion Scham. Ein Setting, in dem sich Menschen verstanden und sicher fühlen, ermöglicht das Benennen von Schamgefühlen (Hell, 2018).

Auch Rogers betont, wie wichtig es ist, im therapeutischen/beraterischen Setting Emotionen Raum zu geben, um eine authentische Entwicklung zu ermöglichen. Gleichzeitig wird an der Sequenz deutlich, dass die Scham erst in der Interaktion relevant wird, dass das Setting selbst das Schamgefühl befördert: „ich schäm mich dafür, dass jetzt **hier** (csp) zu sagen“. Es handelt sich um eine doppelt situierte Scham: Af erlebt eine moralische Grenzverletzung durch die Mutter, deren Praxis sie ansonsten anders wahrnimmt. Entscheidend für die intrapersonelle Intensität des Gefühls ist jedoch erst eine Idee davon, wie man von anderen Personen, hier der beratenden Studierenden, wahrgenommen wird. Die Bedingungen des sozialen Miteinanders gewinnen an Relevanz, wie sie in Goffmans Betrachtung der Diskrepanz zwischen dem erwünschten und dem vermittelten Eindruck auftritt, unabhängig von einer realen oder angenommenen Scham (Goffman 1959). Erst durch eine der Beraterin zugeordnete Positionierung der Mutter gegenüber, die mit einer Differenz der Wertevorstellungen einhergeht, wird das Schamgefühl in der Interaktion evoziert. Dass die Mutter den Freund nicht einmal kennenlernen möchte, evaluiert Af mit den Gefühlen „*mega traurig*“ und „*enttäuscht*“. An dieser Stelle geht es nun nicht mehr um die interaktive Dimension zwischen der Beraterin und Af, sondern um den konjunkativen Erfahrungsraum, den sie mit der Mutter teilt, der nun erschüttert wird. Af hat sich getäuscht und wurde infolgedessen enttäuscht. Sie benennt keine Wut, sondern eine eher nach innen gerichtete Traurigkeit.

Die Beraterin geht nun nicht auf die im Raum stehenden Emotionen ein, sondern konfrontiert Af mit ihren *eigenen konjunkativen Erfahrungen* als Mutter (eine Fremdrahmung für Af). Sie schließt zwar an das Gesagte an; jedoch nicht an der erlebten Praxis von Af. In der anschließenden Reflexion benennt die beratende Studierende, dass sie außerhalb der bedingungslosen Akzeptanz im Sinne von Rogers agierte und auf ihre eigene Situation rekurrierte – dem Erleben von Af gegenüber inkongruent. Es wird zweierlei erkennbar im weiteren Verlauf des Gesprächs: Auf der einen Seite wird sichtbar, wie voraussetzungsvoll es ist, an das Erleben und die emotionalen Gehalte anstelle des Gesagten anzuknüpfen. Auf der anderen Seite zeigt sich, wie stabil das Gespräch trotz der Interventionen der Beraterin weiter verläuft und Af sowohl auf ihr Erleben als auch auf das aktuelle Setting in der Interaktion mit der Beraterin eingeht:

Af: [...] gar keine Frage, weil man sollte ja niemanden allein wegen der Behinderung oder Erkrankung ablehnen. Das gehört sich einfach nicht, das ist für mich wirklich oberflächlich. Auch wenn man Muttergefühle hat und so //Bf: Ja// aber hätte sie ihn kennen-

gelernt und dann gesagt, ja ich kann mir das nicht vorstellen, wär es ja okay gewesen, aber einfach so nö, der geht zur [Therapie], kannst du knicken so, ne, so äh, aber ähm auf jeden Fall (.) äh (2) ich hoffe wirklich, dass ich auch standhaft bleiben kann (.) und äh (.) meinen Mut erbringen kann und sagen kann, okay ich gehe jetzt. Is echt nicht einfach. (.)

Bf: Ja. N bisschen Zweifel hör ich da schon raus bei dir (.) dass du schon denkst, dass möglicherweise am Ende doch noch n Rückzieher machst, weil (.) dir da (.) der Rückhalt deiner Familie doch wichtiger ist vielleicht

Af: Ja, ja, davor hab ich Angst, aber ich schäm mich auch dafür, weil schließlich bin ich auch mit dem Mann zusammen. [...] [Projektbericht, KP, 2022, S. 17]

Af verdeutlicht, dass ein Werturteil, das nicht an eigenes Erleben rückgebunden ist, „oberflächlich“ und vorschnell bleibt. Die Erwartung an eine Rolle gilt „(a)uch wenn man Muttergefühle hat“. An dieser Stelle benennt die beratende Studierende Bf in der nachträglichen Reflexion, dass sie mit dieser Äußerung adressiert gewesen sei und bezeichnet diese Sequenz als „Retourkutsche“. Es wird deutlich, dass Af sich einerseits auf ihr Erleben konzentriert, andererseits mit den Äußerungen der Beraterin umgegangen wird – ein „restating“ (Sander & Ziebertz, 2021, S. 71) stattfindet, während des Beziehungsaufbaus häufig im Sinne von Aufgreifen/Zustimmung oder Ablehnung. Der Ausschnitt endet mit einem Selbstappell von Af, in dem sie auf der expliziten Ebene zum Ausdruck bringt, dass sie standhaft und mutig sein möchte, um sich von ihrer Herkunftsfamilie zugunsten ihres Freundes zu trennen. Die Sequenz ist sehr stockend gesprochen und endet mit der Evaluation „is echt nich einfach“. Die studentische Beraterin bestätigt Af und spiegelt ihr in Form einer „Ich-Botschaft“, dass sie Zweifel im Gesagten hört. Dies wird von Af nachfolgend validiert, sie stimmt der Interpretation zu und exploriert weiter. Die studentische Beraterin hat also den Kern der Botschaft benannt. Sie reflektiert an dieser Stelle, dass sie ihre Äußerung als ein „*Verstehen am Rande des Gewährwerdens*“ im Sinne von Rogers liest. Sie geht über das explizit Gesagte hinaus und kommt damit näher an die Gefühlsebene von Af. Dieses Verstehen zeigt sich zunächst als ein (Selbst-)Verstehen der Klientin, welches dann von der Beraterin verstehend nachvollzogen wird. Wie bereits in der Studie von Julia Sotzek (2019)⁸ herausgearbeitet wurde, findet sich die Ebene der Emotionen auch in der Praxis der gesprochenen Darstellung, die auf das Spannungsverhältnis der erlebten Rahmungen hinweist. Es verweisen das *implizite Wissen* im Sinne der Dokumentarischen Methode und das Wissen *am Rande des Gewährwerdens* im Sinne

8 Siehe zu Emotionen und Dokumentarische Methode auch Streb- low-Poser, 2020c.

von Rogers aufeinander. Die studentische Beraterin reflektiert ihren Prozess des (Nicht-)Verstehens, eine Vorbedingung für Professionalisierungsprozesse. Auf die Möglichkeiten, die sich insgesamt aus der Verschränkung der Ansätze ergeben, wird abschließend eingegangen.

5. Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit: Der Mehrwert der Kombination von PZA und DM

Nicht nur Theorie- und Empiriediskurse werden allzu oft getrennt geführt (Franz et al., 2024), auch Studienmodule und theoretische Analysen zu Praxis- und Forschungsmethoden sind weitgehend voneinander separiert. Aus der Kombination von PZA und DM ergibt sich zunächst ein Gewinn auf metatheoretischer Ebene, der in Gemeinsamkeiten eines soziologischen Forschungsansatzes mit einem psychologischen Beratungsansatz begründet ist. Beide wurden aus der Praxis heraus entwickelt und wenden sich gegen die Vorstellung eines höherwertigen theoretischen Wissens im Unterschied zum praktischen/impliziten Wissen. Beide Ansätze betonen das Verstehen von Bedeutungen jenseits des offensichtlichen/erklärten Inhalts und unterscheiden implizites vom expliziten Wissen.

Die kasuistische Fallanalyse (DM) zielt auf einen Beitrag zur Professionalisierung durch nachträgliche Analysen, ohne direkt in die Beratungsgespräche einzugreifen. So ergänzen sich die Ansätze des PZA und der DM auf der Ebene der praktischen Anwendung in der Ausbildung der Sozialen Arbeit, indem sie sowohl unmittelbare praktische Fähigkeiten (PZA) als auch analytische Tiefe (DM) vermitteln. Diese Integration trägt durch einen hermeneutischen Zirkel zur Entwicklung umfassenderer beruflicher Kompetenzen der Studierenden des Fachs Soziale Arbeit bei.

Die beiden vorgestellten Beratungssequenzen veranschaulichen exemplarisch, welche professionellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie etwa empathische Gesprächsführung, Beratungskompetenz, selbstreflexive Kompetenz und das Erkennen impliziter Orientierungsdilemmata, Studierende durch die Verbindung von PZA und DM erwerben können. Gerade die Unterschiede zwischen den Anliegen eine beratende oder eine forschende Haltung einzuüben, können zur wechselseitigen Bereicherung der Ansätze wie auch der Weiterentwicklung der Profession der Sozialen Arbeit führen.

Für die DM bedeutet die Auseinandersetzung mit dem PZA, die Befunde zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit, um eine praktische Komponente zu erweitern. Das Erkennen und Begleiten von Veränderungen der Orientierungen, die Wahrnehmung von Emotionen, wie auch das Reflektieren werden

durch eine methodische wie auch methodologische Verbindung mit dem PZA bereichert. Längerfristig ergibt sich die Möglichkeit, eine Typologie von personenzentrierten Beratungsgesprächen in verschiedenen Organisationen Sozialer Arbeit auf den Weg zu bringen. In der Verschränkung von PZA und DM können *professionalisierte konjunktive Erfahrungsräume* zwischen Berater*innen und Beratenen hergestellt werden, die in die Ausbildung eines professionellen Habitus einfließen. Darüber hinaus sind die professionstheoretischen Analysen in der Praxeologischen Wissenssoziologie an den PZA anschlussfähig und ermöglichen eine breitere Verortung des Ansatzes im Studium der Sozialen Arbeit.

Die integrative Aneignung der beiden Ansätze eröffnet (angehenden) Fachkräften der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, Beratungs- und Analysekompetenzen gleichzeitig sukzessive aufzubauen und damit das Theorie-/Praxisproblem im Bereich der Professionalisierung produktiv anzugehen.

Literatur

- Behr, M., Hüsson, D., Luderer, H.-J. & Vahrenkamp, S. (2017). *Gespräche hilfreich führen. Band 1: Praxis der Beratung und Gesprächspsychotherapie. Personenzentriert – erlebnisaktivierend – dialogisch* (Edition Sozial). Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (1981). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Leske & Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit*. (S. 247–258). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Kubisch, S. & Streblow-Poser, C. (Hrsg.) (2018). *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. utb.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.) (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung: theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Klinkhardt.
- Bohnsack, R. & Sparschuh, V. (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagoner, B. (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2025). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, T. Rabe & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (Studien zur

- Professionsforschung und Lehrer:innenbildung; S. 76–103). Julius Klinkhardt. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/157593>
- Finke, J. (2019). *Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung*. Ernst Reinhardt.
- Franz, J. (2022). Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 463–487). Julius Klinkhardt.
- Franz, J., Kubisch, S. & Unterkofler, U. (2024). Normativität und Rekonstruktion: Der spezifische Blick Sozialer Arbeit in der rekonstruktiven Professionalisierungsforschung. *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 16 (2). <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00509-4>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gendlin, E. T. (2016). *Ein Prozess-Modell. Körper · Sprache · Erleben* [A process model] (2. Aufl.). Karl Alber. (Original 1997).
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Hell, D. (2018). *Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen*. (Sachbuch Psychosozial). Psychosozial-Verlag.
- Keil, W. & Stumm, G. (2018). Methoden und Techniken. In G. Stumm & W. Keil (Hrsg.), *Praxis der Personenzentrierten Psychotherapie* (2. Aufl.). Springer.
- King, V. (2022). *Sozioanalyse. Zur Psychoanalyse des Sozialen mit Pierre Bourdieu*. Psychosozial-Verlag.
- Kramer, D. (1995). *Carl Rogers meets Otto Rank: The discovery of relationship. In The Evolution of Psychotherapy: The Third Conference* (S. 9). Brunner/Mazel.
- Kubisch, S. (2014). Habitussensibilität und Habitusrekonstruktion. Betrachtungen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode am Beispiel Sozialer Arbeit. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Springer VS.
- Macke, K. (2024). Gender matters. Der Faktor Geschlecht und seine Bedeutung für Theorie und Praxis der personenzentrierten Psychotherapie. *Person* 28 (2), S. 57–74.
- Mannheim, K. (1931; 1952). *Wissenssoziologie*. In Ders. (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267). Suhrkamp (Original erschienen 1931).
- Mannheim, K. (1958). *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*. Gentner.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. (hrsg. von K. H. Wolff, original verfasst als „Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation“. Jahrbuch für Kunstgeschichte, Bd. I (1921–22), Nr. 4, S. 236–274). Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. In D. Kettler, V. Meja & N. Stehr (Hrsg.). Suhrkamp (Original verfasst 1922–1925).
- Mannheim, K. (2023). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In A. Barboza & K. Lichtblau (Hrsg.), *Schriften zur Wirtschafts- und Kulturosoziologie* (2. überarb. Aufl.; S. 25–77). Springer VS (Original erschienen 1921–1922).
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. [Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist]. Suhrkamp (Original erschienen 1934).
- Mensching, A. (2017). Die Relevanz von Metaphern in der dokumentarischen Methode – Eine methodologische Betrachtung. In W. Schirmer, A. Sander & A. Wenninger (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und die Analyse sozialer Realitäten* (S. 81–106). Beltz Juventa.
- Nestmann, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.). (2018). *Beratung*. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6., überarb. Aufl.; S. 110–120). Ernst Reinhardt.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (5., erw. Aufl.). Oldenbourg.
- Rogers, C. R. (1951). *Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice*. The Riverside Press. (Original erschienen 1942).
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology. The study of a science*. (Formulations of the person and the social context, Vol. 3; pp. 184–256). McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1970). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin Company. (Englische Originalausgabe erschienen 1961).
- Rogers, C. R. (1977). *Therapeut und Klient*. Kindler Verlag.
- Rogers, C. R. (1983a). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (20. Aufl.). Fischer.
- Rogers, C. R. (1983b). *Therapeut und Klient* (23. Aufl.). Fischer.
- Rogers, C. R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag (Original erschienen 1959).
- Rogers, C. R. (2010): *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. (20. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer (Deutsche Erstausgabe erschienen 1977. Kindler Verlag).
- Rogers, C. R. (2017). *Der neue Mensch* [A Way of Being] (11. Aufl.) Übersetzt von B. Stein. Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. & Schmid, P. F. (1991). *Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis*. Matthias-Grünewald.
- Rosenmüller, S. (2021). Mitgefühl. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes & T. Wintergerst (Hrsg.), *Kreft, Mielenz, Wörterbuch Soziale Arbeit* (9. Aufl.; S. 585–587). Beltz Juventa.
- Sander, K. & Ziebertz, T. (2021). *Personenzentrierte Beratung. Ein Lehrbuch für Ausbildung und Praxis* (Edition Sozial; 2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Barbara Budrich/utb.
- Sotzek, J. (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Klinkhardt.
- Spielhofer, H. (2001). Organismisches Erleben und Selbst-Erfahrung. Ein Beitrag zur Diskussion der anthropologischen und persönlichkeits-theoretischen Grundlagen im personenzentrierten Ansatz. *Person* 5 (1), S. 5–18.
- Streblov, C. (2005). *Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung*. Barbara Budrich.
- Streblov-Poser, C. (2020a). Was ist die Dokumentarische Methode? In J. Kotthaus (Hrsg.). *FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe* (S. 141–146). utb.
- Streblov-Poser, C. (2020b). Wie werden die Daten in der Dokumentarischen Methode ausgewertet? In J. Kotthaus (Hrsg.). *FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe* (S. 195–204). utb.
- Streblov-Poser, C. (2020c). Emotionen und Praxeologische Wissenssoziologie. In *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2–3/2020 (S. 181–190). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70906>
- Völter, B. & Reichmann, U. (Hrsg.) (2016). *Rekonstruktiv denken und handeln: Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis*. Barbara Budrich.