



bwp@ Spezial HT2023 | **Januar 2024**

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. **Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek,
Julia Hufnagl & Anne Wagner**

Simone HESS

(Internationale Berufsakademie Darmstadt)

**Irritationen aus sozialpädagogischer Praxis nutzen –
ein Problem-basierter Ansatz im dualen Bachelorstudium
und dessen Erträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2023/hess_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Irritationen aus sozialpädagogischer Praxis nutzen – ein Problem-basierter Ansatz im dualen Bachelorstudium und dessen Erträge

Abstract

Es wird die didaktische Struktur zweier Module, die Professionalisierungsprozesse dualer Sozialpädagogik-Studierender anstoßen sollen, vorgestellt und begründet. Der Problembasierte Lernansatz erweist sich als passend bei der hohen Komplexität in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Die Didaktik kennzeichnet eine deutlich strukturierte Anleitung zur Bearbeitung verschiedener Reflexionsaufgaben. Die von Studierenden selbstständig identifizierten Irritationen sind der Lernanlass und bieten eine hohe Sinn-Generierung, so Erfahrungen aus der Lehre mit dem von der Autorin entwickelten didaktischen Konzept sowie auch Ergebnisse einer darauf aufbauenden eigenen Untersuchung der Leistungsnachweise. Dies deutet auf eine hohe Passung der Didaktik zu den dualen studentischen Adressaten hin, die durch eine starke Praxisaffinität gekennzeichnet und (teilweise) wenig an akademischer Auseinandersetzung interessiert sind (Rahn/Meyer 2019). In der qualitativen Analyse in den Leistungsnachweisen wird außerdem ersichtlich, welche Beschaffenheiten die von Studierenden identifizierten Irritationen haben und welche selbstwahrgenommenen Kompetenzen sie als Kennzeichen ihrer Professionalisierung benennen. Diese Befunde lassen sich als Passung der dual-studentischen Professionalisierungsentwicklung und der zeitaktuellen sowie zukünftigen Herausforderungen einordnen.

Using irritations from socio-pedagogical practice – a problem-based learning approach in the dual bachelors’ degree and its results

The didactic structure of two modules, which are intended to initiate professionalization processes in dual social pedagogy students, is presented and justified. The problem-based learning approach proves to be appropriate given the high level of complexity in the socio-educational fields of work. The didactics are characterized by clearly structured instructions for processing various reflection tasks. The irritations independently identified by the students are the reason for learning and offer a high level of meaning generation, such as experiences from teaching with the didactic concept developed by the author as well as the results of an own examination of the performance records based on this. This indicates that the didactics are very well suited to the dual student addressees, who are characterized by a strong practical affinity and (in some cases) little interest in academic debate (Rahn/Meyer 2019). The qualitative analysis of the performance records also reveals the characteristics of the irritations identified by the students and which self-perceived competencies they name as indicators of their professional development. These findings can be classified as a fit between the dual-student professionalization development and the current and future challenges.

Schlüsselwörter: *Forschendes Lernen, Problem-basierter Ansatz, duales Studium Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Didaktik, Irritationen*

1 Einführung

Einführend sei an einen Klassiker der Erziehungswissenschaft angeknüpft: Das Ziel der Bearbeitung eines Problems im pädagogischen Tätigkeitsfeld, das hier den Charakter einer Irritation besitzt, liegt in einem zunehmend versierteren Umgang mit den Unsicherheiten, die sich aus dieser Irritation ergibt (Oevermann 2016/2008). Unsicherheit stellt sich gemeinhin dar als ein Zustand des Zweifelns, Bedenkenhegens, Infragestellens, des Schwankens, bspw. in der Entscheidung zum Handeln und Kommunizieren oder eben zum Nicht-Handeln und Nicht-Kommunizieren. Wenn sich die Unsicherheiten zuspitzen, zeigen sich möglicherweise gar jene als schwierig erlebten Gefühle der Beklommenheit, Befürchtungen, Beunruhigung und ggf. Angst. Von daher bezeichnet Oevermann den Umgang mit Unsicherheit als Kern der Professionalisierungsentwicklung (ebd.). Bräutigam (2019) spricht in der Sozialpädagogik an dieser Stelle von Ohnmachtserfahrungen und mangelnder Selbstwirksamkeit, und analysiert in ihrer Untersuchung dahingehende Fallvignetten mit einer psychoanalytischen Herangehensweise. Aktuell wird die Anforderung, Ungewissheiten zu bewältigen für die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik von Effinger (2021) fundiert erkundet. In den Arbeitsfeldern gelte es in der Lage zu sein, die „widersprüchlichen Regulationsprinzipien im Wohlfahrtsdreieck der Sozialwirtschaft und deren Wirkungen und Nebenwirkungen für das eigene Verhalten zu erkennen“ (ebd. 234). Es gehe dabei stets um ein Spannungsfeld zwischen stets gültigen, gesellschaftlich anerkannten Werten sowie aber auch partikularen Interessen (ebd. 236).

Dual Sozialpädagogik Studierende werden aufgrund des integrierten Praxisanteils in diesem Studienformat von Beginn an mit Irritationen in offenen Situationen konfrontiert und so gefordert. Sie erleben die oben beschriebenen Gefühle der Unsicherheit. Es bietet sich von daher an, hier durch entsprechende begleitende Lehrangebote Entwicklungs- und Professionalisierungsprozesse anzustoßen und Kompetenzen für eine zunehmende Sicherheit sukzessive aufzubauen. Dabei sei mit Verweis auf Becker-Lenz anzumerken, dass didaktische Ansätze, die an Unsicherheiten anknüpfen, wie beispielsweise in „Fall- bzw. Projektwerkstätten oder andere Formen von Kasuistik und Mentorate“ – und der hier vorgestellte Ansatz ist genau dort einzuordnen – Studierenden zwar Identitäts- und Habitus-bildende prozesshafte Entwicklungen anbieten, diese jedoch im Vergleich zur Aneignung standardisierten Fachwissens aus der Lehrperspektive grundsätzlich nur „schwer steuerbar und kontrollierbar“ sind (Becker-Lenz 2018, 31).

Sehr wohl im Wissen um diese Schwierigkeit der Kontrollier- und Steuerbarkeit beim Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit und im Hinblick auf die zusätzliche Problematik einer Abfrage solcher Kompetenzentwicklungen, wurden dennoch Leistungsabfragen dazu in Form von Klausur und Präsentationen entwickelt. Darin sollen Studierende auf Basis ihrer Mitschriften im Lerntagebuch und weiterer Lerninhalte, die sie im Modulverlauf erarbeitet haben, ihre Erkenntnisse und Lösungen niederschreiben bzw. präsentieren. Schließlich wurden die Ergebnisse dieser Qualifizierungsarbeiten einer qualitativen-explorativen Untersuchung unterzogen, die hier im Anschluss an das didaktische Konzept vorgestellt wird.

2 Didaktischer Ansatz: Problembasiertes Lernen mit dem Ausgangspunkt der „Irritation“

Im vorliegenden Beitrag wird das didaktische Konzept für das Modul Pädagogische Professionalisierung (4. Semester des Bachelor-Studiengangs Sozialpädagogik und Management) vorgestellt. Dieses Konzept ist ebenso leitend im Wahlpflichtbereich Kindheitspädagogik (7. Semester, Bezeichnung: (Eigene) Pädagogische Handlungskompetenz).

2.1 Theoretische Fundierung

Allgemein gehört das Problembasierte Prinzip im Rahmen der Hochschuldidaktik zu einer Form des forschend-entdeckenden Lernens (Scholkmann 2016, 14). Problembasiertes Lernen wird in dem im Folgenden vorgestellten Konzept innerhalb eines dualen Studienformates genutzt, wobei ‚das Problem‘ – oder treffender ‚die Herausforderung‘ – die Studierenden selbst in ihren Praxisphasen in den sozialpädagogischen Einrichtungen identifizieren. Das Problembasierte Prinzip erweist sich in mehrerer Hinsicht in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern als passend: sowohl im Hinblick auf die große Offenheit der Herausforderungen und der typischen Komplexität, die im Allgemeinen den Praxisalltag in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern kennzeichnen, als auch, dass das Prinzip ebenso offen den verschiedenen Dispositionen (im Sinne von Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensweisen), die die Studierenden in ihrer Individualität ausmachen, gegenübersteht. Darüber hinaus ist Problembasiertes Vorgehen ebenso passend im Hinblick auf die jeweiligen Einflussfaktoren: die Spezifika der Einrichtungspraxis, die Eigenschaften der signifikanten Klientel und der vorherrschenden Team-Charakteristik. Schließlich sollen damit bei jedem Studierenden Subjekt-gebundene Professionalisierungsentwicklungen angestoßen werden.

Eben diesen aufgeführten Facetten und dahingehenden Komplexität(en) geschuldet, bietet es sich nur an, das Problem in seiner Kompliziertheit offen zu denken und aus diesen Gründen, die Bestimmung bzw. Auswahl des Problems in die Hand jedes einzelnen Studierenden zu legen. Es sind in erster Linie die jeweils ureigenen Unsicherheiten, die sich dabei als Hindernis erweisen und so zum zentralen Objekt des forschend-entdeckenden Lernens gemacht werden.

Wie ist die spezifische didaktische Fundierung im Hinblick auf die sozialpädagogische Disziplin? Die Irritation, die Studierende in ihrer Praxisphase identifizieren sollen, um diese zu bearbeiten als *Fall* zu bezeichnen und entsprechend in die Methode sozialpädagogischer Fallarbeit mit einer Einzelfallbezugnahme und entsprechender Individuumszentriertheit (Braches-Chyrek 2019, 19) einzuordnen, kommt den aus Lehrperspektive anvisierten und von Studierenden identifiziert Irritations-Phänomenen nahe – ungeachtet dessen, dass Didaktik und Methode der Sozialpädagogik aber grundsätzlich zu unterscheiden sind (Göddertz/Karber 2019). Allerdings erweist sich eine dahingehende Einordnung als passender in Kombination mit einem Anschluss an explizit (hochschul-)didaktische Ansätze des situierten Lernens (Schmohl 2021). Der *Fall* wird so auch in seiner spezifischen Situietheit betrachtet. Situiertes Lernen betont den Aufbau von Identität auf dem Hintergrund einer Wechselbeziehung der *personeninternen* und *personenexternen* Kontexte, und verweist damit auch auf psychologische Momente. So

sind es die von jedem dual Studierenden subjektiv aus der jeweiligen Disposition wahrgenommenen und objektiv tatsächlich verschiedenen *externen* Erfahrungshintergründe (Organisation, Konzept, Team, Arbeitsfeld u.a.), die hier innerhalb verschiedener Lernsettings dieses didaktischen Konzepts analysiert werden und mit denen der Irritations-*Fall* auf eine jeweils eigene Situiertheit verweist. Damit wird der *Fall* nicht unbedingt nur auf ein Individuum-spezifisches Handeln hin analysiert und schon gar kein prinzipiell passendes *Fall-übergreifendes* Handeln eingeübt – dies würde den Bedenkenträgern Vorschub leisten, die in der Didaktik der Sozialpädagogik grundsätzlich eine Technologisierung, im Sinne etwas Absichtsvollem befürchten (Schweder 2022, 213). Unbedingt aber handelt es sich bei diesem didaktischen Konzept um ein kasuistisches Angebot für solche Module, die sich zur Aufgabe machen mittels Reflexion eine Relationierung von Wissensbeständen mit dem Ziel sozialpädagogischer Identitäts- und Habitusbildung zu erreichen (Becker-Lenz 2018, 30) und grenzt sich damit von anderen Modulen/Inhalten im Studiengang ab, die stärker auf reine Wissensvermittlung abzielen.

2.2 Strukturierte Anleitung zur Erkundung und Analyse der Irritation

In der oben aufgeführten Systematisierung des Forschenden Lernens von Scholkmann nimmt der Problembasierte Lernansatz im Vergleich zu den anderen drei genannten Formen den höchsten Strukturierungsgrad in der Didaktik ein (Scholkmann 2016, 15). Auch bei dem hier vorgestellten Konzept ist das Ausmaß an instruierender Anleitung in Form von Aufgaben, die Studierende zu bearbeiten haben, deutlich ausgeprägt. Andererseits erhalten sie einen großen Freiheitsgrad der Selbststeuerung, da es ihnen weitestgehend freigestellt wird, in welchen Settings sie diese bearbeiten – die Vor- und Nachteile einzelner Settings werden im weiteren Verlauf diskutiert.

Die Bearbeitung nimmt ihren Ausgangspunkt ausgehend von der Aufgabe an die Studierenden, nach einer für sie persönlich bedeutsamen Irritation zu suchen. Dazu wird Ihnen das Verständnis von Irritation in seiner theoretischen Fundierung vorgestellt und erläutert. Dem folgt ein instruierender Hinweis für das Auffinden eines solchen irritierenden Gegenwartsmomentes:

- (1) Wo können Sie eine Irritation finden?

 - In einer Situation im Kontakt mit Klienten, bspw. im Einzelkontakt, Klienten-Gruppe, Eltern, andere Angehörige ...
 - In einer beliebigen pädagogischen Situation oder Alltagssituation
 - In einem Team (einer Behinderteneinrichtung, einer Kita, einer Wohngruppe ...)
 - In der Zusammenarbeit mit einer Gruppen- oder Einrichtungsleitung oder der Anleitung
 - In der Zusammenarbeit mit externen Professionellen, Kooperationspartnern ...
 - u.a.m.

Abbildung 1: Erste Instruktion an die Studierenden

Die Aufgabe des Ausfindigmachens einer Irritation kann am Ende einer Seminareinheit, quasi als Hausaufgabe für die Selbstlernzeit platziert werden. Diese Irritation wird nun in der nachfolgenden Veranstaltung in einer Gruppenarbeitsphase reihum von jedem Teilnehmenden vorgestellt. Durch die Rückfragen der Kommilitonen wird die Irritation ergänzt durch noch fehlende Informationen, somit ausreichend differenziert und ‚gesättigt‘ für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Situation/des Falles. Auch die – nicht notwendigerweise – zu formulierenden Hinweise zur persönlich empfundenen Schwierigkeit/Unsicherheit bzw. die damit zusammenhängende Fragestellung kann so ergänzt werden. Im Anschluss wird diese eigene Irritation als schriftlich formulierter Text im modulbegleitenden Lerntagebuch niedergeschrieben (zum Lerntagebuch, siehe Exkurs 2).

Nach der Irritations-Identifizierungsphase kann eine Lerneinheit folgen, in der ein wissenschaftlicher Text gelesen wird, der Grundlegendes zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit thematisiert. Hier empfiehlt sich der Beitrag von Thole (2016) der nach einer differenzierten Betrachtung von Professionalität und Professionalisierung schließlich in das Fazit mündet, dass eine fortwährende Professionalisierungsentwicklung anzustreben sei, die in der Bewusstmachung und Versprachlichung des persönlichen, vielfach impliziten Wissens liege. Um dies zu erreichen, sollten Methoden eingesetzt und entwickelt werden (ebd. 525). Das hier vorgestellte didaktische Konzept mit dem Ausgangspunkt der Irritation trägt dessen Rechnung. Als alternative oder zusätzliche Lektüre bietet sich Dewes „Konzept der drei Professionalitäten“ (Dewe 2011) an. Dewes Ausarbeitungen stellen schließlich eine inhaltliche Brücke dar zu einigen Bestandteilen des Irritations-Ansatzes (Wissensformen unterteilt in Erfahrungs- und wissenschaftliches Wissen).

Bevor in den nachfolgenden Veranstaltungseinheiten des Moduls die Studierenden mit weiteren Aufgaben (s. Abb. 3) konfrontiert werden, ist es für deren Gedankengänge sinnvoll, Wechselbeziehungen und Gesichtspunkte im Kontext von Professionalisierung sichtbar zu machen. Dies bringt die nachstehende Grafik in einen überblickhaften Zusammenhang:

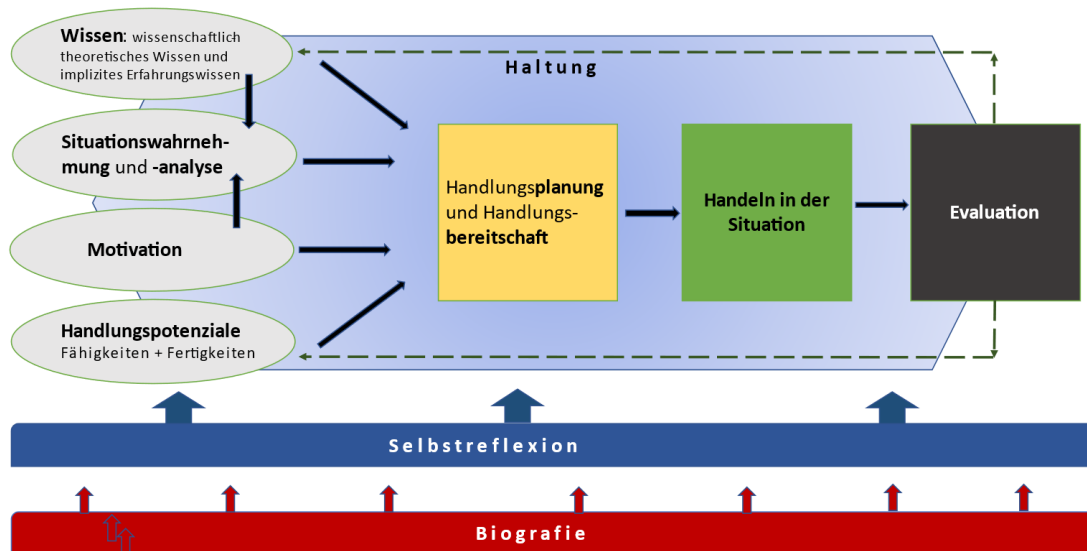


Abbildung 2: Bestandteile des Irritations-Ansatzes in der dualen sozialpädagogischen Professionalisierung (Hess 2022, anlehnend an Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011)

Es schließen sich weitere Aufgaben im Modulverlauf an:

- (2) Beschreiben Sie möglichst detailliert die konkreten praxisbezogene Entscheidungs- und Handlungssituationen mit der Irritation, die Sie selbst erlebt haben.
- (3) Analysieren Sie den Verlauf der Situation, entwickeln Sie mehrere Lesarten, beziehen Sie die Perspektiven der verschiedenen Akteure ein, entwerfen sie retrospektiv andere Handlungsmöglichkeiten, begründen Sie getroffene Entscheidungen, setzen sie ggf. den konkreten Einzelfall in Beziehung zu anderen Fällen und Situationen.
- (4) Beziehen Sie Ihre eigene biografische Entwicklung ein und stellen Sie dar, welche Fragen und Herausforderungen sich für Sie persönlich aus der Situation ergeben.
- (5) Bringen Sie wissenschaftlich-theoretisches Wissen und implizites Erfahrungswissen in die Beschreibung mit ein.
- (6) Ergründen Sie Ihre persönliche pädagogische Haltung, legen Sie diese sprachlich sowie schriftlich in ihrem Lerntagebuch dar.
- (7) Setzen Sie sich ebenso mit Ihrer Motivation auseinander: Was sind die (auch emotionalen) Beweggründe Ihrer Handlungsbereitschaft? Reflektieren Sie die damit verbundenen Ziele.
- (8) Bitte zeigen Sie Ihre Handlungspotenziale (vorhandenen Fähigkeiten, Kompetenzen) ebenso auf.
- (9) Machen Sie sich ebenfalls die während/nach der Irritations-Bearbeitung erworbenen Kompetenzen bewusst.

Abbildung 3: Aufgabenliste (Hess, angelehnt an Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011)

Die Perspektiv-Erkundung nimmt eine zentrale Position in diesem Problembasierten Ansatz ein. Studierende sollten sich dabei den Verlauf der Situation bzw. des Falles differenziert anschauen. Sie sollen unterschiedliche Deutungen/Interpretationen neben ihrer eigenen erkunden, indem sie die Perspektiven der verschiedenen Akteure, die darin direkt oder indirekt involviert sind, ergründen – auch das Konzept einer Praxiseinrichtung ist als eine Perspektive zu verstehen. Hier werden Perspektivübernahmen von ihnen verlangt, die für Entscheidungsprozesse wesentlich sind und Grundlagen der Selbststeuerung für eigenes Handeln bieten (vgl. Effinger 2021, 198). Auf diese Weise werden die Lernenden angeregt, sich von sich selbst abzuwenden und den anderen (Nicht-)Beteiligten zuzuwenden. Sie bekommen die Möglichkeit, die Konstruktionen ihres eigenen Selbst bei gleichzeitiger Unterschiedenheit vom signifikanten Anderen zu erleben und erkennen. Weiterhin werden sie dazu gebracht, ihre Haltung beim (ersten) Handeln zu begründen, ggf. zu anderen Handlungen durch die neue Haltung angeregt und so in die Lage versetzt, in der Folge eine Entscheidung zu treffen.

Bei dieser Aufgabe bietet es sich an flankierend den Beitrag von Kuhl/Schwer/Solzbacher (2014) in der Kursgruppe zu lesen. Darin werden persönlichkeitspsychologische Grundlagen im Kontext pädagogisch professioneller Haltung besprochen sowie Theorien zur Entwicklung und Veränderung von Haltung (ebd. 93ff.), ebenso wird die Notwendigkeit von Affektregulationen für die Selbststeuerungskompetenzen (ebd. 97) vorgestellt.

Exkurs 1: Flankierendes Lesen wissenschaftlicher Lektüre¹ ermöglicht eine disziplinbezogene Ankoppelung

In dem hier besprochenen didaktischen Ansatz gilt es zusätzlich *neben* den intuitiven Wissensbeständen innerhalb der Reflexionen mit engem Bezug zur Irritation am konkreten Fall/Situation und dem damit verbundenen Nachdenken über den spezifischen Klienten/den Beteiligten/den jeweiligen Rahmen/der eigenen Organisationsstruktur sowie unter Einbezug der persönlichen Biografie und den relevanten Gesellschaftsstrukturen *auch* parallel wissenschaftliche Lektüre zu lesen. Damit wird bei den Studierenden eine Auseinandersetzung mit den Theorien der Disziplin und mit deren Annahmen zu Professionalität und Professionalisierung erreicht. Rahn/Meyer (2019) betonen die gerade bei dualen Sozialpädagogik-Studierenden vorgeschaltete, notwendige(!) Praxis/dem *eigenen* Fall/der *selbst* erlebten Situation als Voraussetzung für die Bereitschaft dienen, sich mit Theorien auseinanderzusetzen. Das Problembasierte, in Form des selbst sinnlich Erlebten, ist hier notwendig. Und dennoch handelt es sich um ein dual-*akademisches Studium*, was eine Konfrontation und Vertiefung mit den Theorien der Scientific Community einschließt. Die Klage über die Theorieferne der aktuellen sozialpädagogischen Studierendengeneration, zumal die nochmals verstärkter erlebte Theorieferne der dualen Sozialpädagogik-Studierenden (besprochen von Hess 2022b, 214ff. – mit Bezugnahme auf Harmsen 2014, Almstadt et al. 2018, Rahn/Meyer 2019), kann hier bei dual

¹ Literaturliste anzufragen: simone.hess@ibadual.com.

Studierenden mit ihrer großen Affinität zur Praxis nach einem ausreichenden Eintauchen gelingen, wie es die Erfahrung aus mehreren Kursdurchläufen dieses Ansatzes gezeigt hat.

Von Studierenden intuitiv ausgewählte irritierenden Gegenwartsmomente sind als persönlich brisante Praxiserfahrung einzustufen und diese können in Beziehung zu den im Kurs erarbeiteten standardisierten Wissensbeständen der Disziplin gesetzt werden. Die arbeitsfeldspezifische Lektüre ist sinnvollerweise entsprechend der Relevanz in der Kursgruppe auszuwählen. Konkret wird die Literatur aus dem Professionalitätsdiskurs der Disziplin Sozialpädagogik (im Modul Pädagogische Professionalität) und spezielle Literatur aus der Kindheitspädagogik (hier im gleichnamigen Modul als Wahlpflichtbereich) gesprochen. Dahingehende Konfrontationen setzen wichtige Akzente bei der Entwicklung eines fachlichen Reflektierens dual Sozialpädagogik-Studierender.

Die Erarbeitung geschieht in Form von individuellem Literaturstudium (vorbereitend in der Selbstlernzeit und auch innerhalb der Module) mit anschließender Besprechung in Kleingruppen und Zusammenführung im Plenum sowie auch durch Lehrpräsentationen. Auf diese Weise können standardisierten Wissensbestände einerseits mit den bis dahin umfänglichen Praxiserfahrungen der dual Studierenden reflektiert werden und *sollen andererseits* mit den spezifischen Irritations-Fällen/-Situationen (den eigenen und denen der Kommilitonen) in Relation gebracht werden.

Mit der Mischung aus Fall- und Lektürearbeit wird in diesem Modul den drei Bildungszielen eines Studiums der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik (vgl. Becker-Lenz 2018, 29) begegnet:

- (1) Aneignung standardisierter Wissensbestände, die Fleiß und Übung im Umgang mit Texten erfordert, und auch in Form von Prüfungen als Leistungsabfragend-kontrollierender Modus erfasst werden kann.
- (2) Weiterhin wird eine Relationierung dieser standardisierten Wissensbestände und ein Bewusstmachen weiterer (persönlich relevanter) Wissensformen (Erfahrungswissen) mit kasuistischer Fallarbeit in Form der Irritationen geboten.
- (3) In der Konsequenz formt sich Identitäts- und Habitusbildung heraus, die, wie eingangs dargelegt wurde, kaum bis wenig steuerbar und kontrollierbar ist (vgl. ebd.), allerdings nach Einschätzung der Autorin durch eine Verschriftlichung in Form von Reflexionsberichten, bspw. mittels Lerntagebuch, Unterstützung findet.

Exkurs 2: Das Lerntagebuch – Sich-bewusstmachen, aufschreiben, ordnen, reflektieren und zugleich Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit entwickeln

Den Studierenden wird empfohlen, ein Lerntagebuch anzulegen, um ihre irritierende Situation zu erkunden, sie zu beschreiben und zu analysieren, ihre „Aha-Momente“, theoretischen Bezugnahmen und anderes festzuhalten.

Aus der Perspektive einer Kompetenzentwicklung ist ein Lerntagebuch eine Methode, die das selbstorganisierte Lernen unterstützt (Hascher 2011). Gerade im Kontext Ausbildung sind

Lerntagebücher eine vielfach verwendete und bewährte Form, um die eigene Lernpraxis zu dokumentieren, zu erkunden, zu überprüfen und möglicherweise zu verändern sowie Lernerträge für sich selbst sichtbar zu machen. Entsprechend lassen sich Lerntagebücher in hochschulischen Lehrveranstaltungen und mit studienintegrierten Praxiseinheiten, wie hier im dualen Studium, gut einsetzen, um die persönliche Auseinandersetzung von Studierenden mit Inhalten und Zielen anzuregen, diese zu dokumentieren und zu reflektieren. Es gilt entsprechend der Aufgabe an die Lernenden und abhängig der forschungsmethodischen Anlage, dass sie eine Ordnung in die Beobachtungen und Erlebnisse bringen. Und auch gerade hier im Problemorientierten Ansatz kann so emotional Erlebtes und visuell Erfasstes zur *reflektierten* Erfahrung werden.

Sowohl in Selbstlernzeit als auch im Seminar in den Einzelarbeitsphasen können Studierende ihre Eintragungen in das Lerntagebuch durchlesen und mit Anmerkungen versehen.

Anmerkungen ergeben sich aus der Beschäftigung mit theoretischer Lektüre und stammen aus den Erkenntnisprozessen aus AG- und Plenums-Besprechungen zu irritierenden Fällen/Situationen auch anderer Studierender.

Auf die eigene Biografie bezogene Gedankengänge können eingebracht werden. Insgesamt kann so ein nachsinnendes Erkunden von Erfahrungen, Erlebnissen, Begebenheiten und Situationen im privaten wie im arbeitsfeldbezogenen Kontext stattfinden und per Notizen festgehalten werden, die nicht zwangsläufig an Außenstehende weitergegeben werden müssen.

Schließlich besteht mit dem Lerntagebuch die Möglichkeit, die eigenen Perspektiven auf diese Art gefestigt, erkundet, begründet und niedergeschrieben, immer wieder nachzulesen, zu revidieren und erweitern.

Mit dem Führen eines Lerntagebuchs wird eine Möglichkeit des Verfassens von übersichtlichen, abschnittshaften Texte geboten, die als Chance zu betrachten sind, sich im wissenschaftlichen Schreiben zu üben, was sich gerade für dual Sozialpädagogik-Studierende eine nicht zu unterschätzende „epistemische Möglichkeit des Schreibens wissenschaftlicher Texte“ darstelle, so Patschke (2022, 188). Darüber hinaus betont die in der Schreib-Beratung an der DHBW-Stuttgart Erfahrene, dass die Kurztexte als Form des Übens im selbstständig Denkendürfens als vielversprechender Weg auch gerade deshalb zu nutzen ist, um eine „Kolonialisierung der Denkstrukturen“ wie sie Otto (2018, 299) bei dual Studierenden fürchtet, zu vermeiden (Patschke ebd.).

Das Festhalten in Schrift durch das Lerntagebuch ermöglicht es dem einzelnen Studierenden, sich selbst ureigene, ggf. schwierige Gedankengänge vor Augen zu führen und sichtbar(er) zu machen, ...

Exkurs 3: Die Anknüpfung an die Biografie, mindestens an das Selbst, unterstützt professionelle Identitätsbildung

... damit möglicherweise das Vor-sich-selbst-Verborgene dem reflektierenden Ich stärker nutzbar zu machen, als es nur kurze vorbeifliegende Gedanken-, ‚Fetzen‘ erlauben würden. Auf diese

Weise wird der Prozess der eigenen (beruflichen und persönlichen) Identitätsbildung durch ein selbst Aktivsein unterstützt. Das kognitive Erkunden und die affektive Dimension der Verbundenheit (vgl. Marcia 1966) als typische Modi innerhalb der adoleszenten Identitätsentwicklung bzw. der verlängerten Entwicklungsphase der Studierenden als *werdende Erwachsene* (vgl. Arnett 2007) wird durch das eigene Durcharbeiten – im Gegensatz zum einfachen Übernehmen von Eltern/anderen (hier professionellen) Vorbildern – gefördert und trägt so zu einer reiferen Ich-Identität bei.

Welche Theorien zum biografischen Lernen oder welche persönlichkeits-theoretischen Rahmungen von Lehrenden auch immer favorisiert werden, festzuhalten ist, dass solchen am Selbst als regulative Instanz angeknüpften Fundierungen und dazugehörigen Aufgabenstellung an die Studierenden hilfreich sind, damit sie sich selbst zunehmend besser kennenlernen und Handlungen besser steuern können.

Die Erfahrungen als Lehrende mit diesem didaktischen Konzept haben gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Selbst bzw. der Biografie vielfach durch besondere Affekte im Kontext des Irritationsfalles ausgelöst wird. Und dabei lässt sich aus Erfahrungen in der vielfachen Durchführung des Konzeptes beobachten, dass eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Selbst/der Biografie eher in dem Modul Wahlpflichtfach Kindheitspädagogik, welches im 7. Semester (letztes) platziert ist, genutzt wird als im Modul Pädagogische Professionalisierung (4. Semester). Diese spätere Reflexionsbereitschaft im höheren Semester ist auch mit der entwicklungsbedingt weiter vorangeschrittenen Reife der Studierenden zu erklären. Eine komplexe biografische Auseinandersetzung ausgehend von einer Irritation, die ein Studierender der Lehrenden zur Verfügung stellte, findet sich an anderer Stelle veröffentlicht (Hess 2022a).

Zwar gilt grundsätzlich im Zusammenhang mit der Entwicklungsaufgabe, eine pädagogische Professionalität zu erwerben, die Forderung: „Pädagoginnen und Pädagogen müssen Geschichten über das eigene Handeln und Erlebnisse erzählen können, sie müssen dazu in ein nachdenkendes und nachdenkliches Verhältnis treten können, d. h. auf der Grundlage einer Verfremdungshaltung gegenüber dem Erlebten und gegenüber sich selbst in eine kritische Reflexion eintreten und dies als Mittel und Weg der Berufsbildung nutzen können“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 18). Und gerade die nachdenkliche Zuwendung zur eigenen Biografie wird als Möglichkeit gesehen, die inneren Verarbeitungslogiken und Deutungen zu entschlüsseln. Verarbeitungslogiken nachzugehen, bedeutet mittels Nachdenkens und Abgleichens zu erkunden, wie wir die von Außen kommenden Impulse in uns deuten bzw. verarbeiten (vgl. Alheit 2008, 22). *Allerdings*, inwieweit Studierende das biografische Lernen als Möglichkeit für sich sehen und es im Kursverlauf in Anspruch nehmen (können), entscheiden sie selbst. Denn biografiebezogenes Lernen im Kontext einer akademischen Ausbildung zum (Sozial-) Pädagogen gilt zwar als wünschenswert und bietet Chancen. Der hochschulische Kontext wird aber nicht immer als passender Rahmen empfunden (vgl. Hess 2008).

Nicht nur in diesem Argumentationskontext erweist sich eine Vielfalt an Settings für die Bearbeitung der Irritationsfälle als sinnvoll.

Exkurs 4: Verschiedene Settings zum Reflektieren: Einzel- und Gruppenarbeit/Plenum/Praxisanleitungsgespräche

Die aktuelle Generation der Studierenden zeigt grundsätzlich eine ausgeprägte Peer-Bezugnahme. Entsprechend bietet es sich an, neben den Einzelarbeitsphasen auch die Kursgruppe als Reflexionsunterstützer in Gruppenarbeitsphasen hinzuzuziehen. Deren Nützlichkeit ist von Beginn an, also bereits bei der Suche eines irritierenden Gegenwartsmoments bedeutsam. Besonders förderlich scheint sie bei der Aufgabe „Perspektiven erkunden“ zu sein, indem einzelne Studierende sich aus ihrer subjektiven, manchmal auch verengten, Perspektive schwerlich öffnen (können) und hier die Peers durch Vorschläge oder Ermunterungen in andere Sichtweisen bzw. Erklärungen einführen helfen, um weitere Betrachtungsweisen und Anschauungswinkel auszuleuchten.

Inwieweit der einzelne Studierende die ihm angebotenen Deutungen, die dann auch die Güte der reflektierenden Unterstützung der Personen in der Kursgruppe abbildet, annimmt oder ablehnt hängt von ihm bzw. ihr ab. Der Studierende selbst nimmt mit seiner Auswahl eine Relevanzzuordnung vor und trifft dabei zwangsläufig eine eigene motivationsgebundene Entscheidung, die eine nähere Betrachtung des Jetzt-Momentes nach sich zieht.

Innerhalb des Erarbeitungsprozess bis zur Aufgabe 9 (siehe Abb. 3) hin werden diverse Möglichkeiten geboten, seine eigene Irritation in Arbeitsgruppen vorzustellen und die eigene Perspektive mit weiteren Perspektiven ergänzend zu reflektieren. Um eventuellen Unsicherheiten der Studierenden von Beginn an zu begegnen, sollte dies zunächst mit selbst gewählten Kommilitonen erfolgen und zu einem späteren Zeitpunkt ein Auswahlverfahren genutzt werden, damit Gruppen mit einem zufällig zusammengesetzten Teilnehmerkreis gebildet werden können. Mit dieser Vielfalt hat der einzelne Studierende die Chance seine eigenen Perspektiven und damit auch seine Handlungskompetenzen zu erweitern. So wird er mit bisher von ihm noch nicht verfolgten Sichtweisen auf die Irritation (und eine mögliche Lösung) konfrontiert werden.

Schließlich bieten Vorstellungen und Besprechungen von Irritationen im Plenum weitere Möglichkeiten einer analysierenden Durchdringung des irritierenden Moments. Es besteht so die Chance einer Perspektiverweiterung durch die Großgruppe und durch die Lehrkraft. Allerdings hat die Erfahrung im Kursverlauf gezeigt, dass dies im Modul Pädagogische Professionalität (4. Semester) nur vereinzelt von Studierenden genutzt wird, wobei im Modul Wahlpflichtbereich Kindheitspädagogik (7. Semester mit einer kleineren Personenanzahl) Studierende in Form der Präsentation sich der gesamten Kursgruppe auch „stellen“ mussten.

Neben den Lehrphasen in der Hochschule besteht ansonsten auch die Möglichkeit, den Forschungsgegenstand mit der Anleitung (oder Kollegen) durchzusprechen. Die Anleitung, als Person, die die Praxisperspektive näher – ggf. daher aber eben auch eingengter sieht – ermöglicht gegebenenfalls weitere, neue Perspektiven. Sie verfügt in der Regel auch über ein spezifisches Einrichtungs-/Organisationsbezogenes Wissen und/oder bringt Blickwinkel zum Team ein, die, je nach Bedeutung für den Fall, erweiternd sein können. Lehrerfahrungen mit mehr als achtmaliger Durchführung des didaktischen Ansatzes, zeigen allerdings, dass nicht nur aus

Gründen einer vielfach hohen affektiven Betroffenheit der Studierenden bei ihrer Irritation aus der Sphäre der Praxis, die Peers in der Kursgruppe die bevorzugten Personen sind, in der die vertrauensvollste Offenlegung und Besprechung des Falles stattfindet.

3 Welche Erscheinungsformen und Funktionen haben die Irritationen? Welche Kompetenzen haben Studierende entwickelt? – Untersuchungsergebnisse

Irritationen in erziehungswissenschaftlichen Kontexten zu ergründen, scheint aktuell von großem Interesse zu sein. So stellt Binder (2023) Forschungsbeiträge aus Projekten in vorwiegend (hoch-)schulischen Kontexten vor. Diese Erkundungen werden in dezidierten Lehr-Lern-Feldern mit der grundsätzlichen dualen Strukturiertheit von Pädagogik (Theorie vs. Praxis) erklärt (vgl. ebd. 9). Grundsätzlicher noch mögen Irritationen als Forschungsgegenstand deshalb auch von Bedeutsamkeit sein, weil, wie vielfach formuliert, bisherige Gewissheiten schneller, einschneidender, offensichtlicher zu Erodieren scheinen. Das macht aus Sicht der sozialpädagogischen Lehre einerseits eine Haltung notwendig, die von Komplexitätsbewusstsein gekennzeichnet ist und erfordert andererseits offen zu sein, für das, was Studierende als zu bewältigende Herausforderung für sich erkennen und welche Situationen/Fälle sie als irritierend wahrnehmen. Schließlich mit dem Ziel, deren Subjektivierungsprozesse, institutionelle Befähigungen und (Selbst-)Erkenntnisse, kurzum: deren Professionalisierungswege zu unterstützen. Und dabei im Blick zu haben, dass ein nachdenkliches Erkunden und Bewerten vor-schnellen eindeutigen Lösungen vorzuziehen ist.

Bei der Untersuchung der Irritationen aus dem vorliegenden Datenmaterial, welches Situationen/Fälle der Gegenwart aus den sozialpädagogischen Praxisfeldern der Studierenden abbildet, galt es deshalb vor allem mit offenem Blick den von Studierenden identifizierten Irritationen als deren persönlich identifizierte Herausforderung zu begegnen.

3.1 Das Datenmaterial der Untersuchung

Als Datenmaterial stehen 62 Klausuren zweier Kohorten des Moduls „Pädagogische Professionalität“ und zehn Präsentationen einer Kohorte des Moduls „Wahlpflichtbereich Kindheitspädagogik“ zur Verfügung. Zusätzlich liegen vier biografisch-fundierte Ausführungen mit expliziter Bezugnahme zum eigenen Geworden-sein vor.

Das Datenmaterial bildet Inhalte zu folgenden Aspekten ab:

- (1) „Dichte Beschreibung der Situation/des Falles mit Irritation“
- (2) „Perspektiverkundungen der Akteure“
- (3) „Entscheidungen für (nicht-)lösungsbezogene Kommunikation/Handlungen inkl. Begründungen“
- (4) „Selbstreflexion/tlw. Biografie-Bezug“
- (5) „Selbstbeschreibung der entwickelten Kompetenzen im Prozess“

3.2 Die Forschungsfrage

Das Datenmaterial wurde eingangs mittels eines qualitativ-explorativen Vorgehens beforscht. Dies dient der Erfassung, Strukturierung, Präzisierung und Erklärung eines noch weitgehend „unbearbeiteten Feldes“ (vgl. Becker 1993). So entstand die Hypothese, dass Studierende, die in gleichen Arbeitsfeldern in der Praxis tätig sind, jeweils Irritationen für sich zum Lern- und Forschungsgegenstand machen, die in ihrer Erscheinungsform, neben den auch vorhandenen Unterschiedlichkeiten, Ähnlichkeiten aufweisen

Entsprechend lautete die **erste Forschungsfrage**, mit der das Datenmaterial mittels Feinanalyse untersucht wurde: Wie zeigt sich die *Beschaffenheit, Charakter bzw. Erscheinungsform* der Irritationen, die die dual Studierenden in ihrer Praxis identifiziert haben? Damit zusammenhängt die *Funktion* der Irritation: Welchen Beweggrund, welche Motivation ist damit bei den Studierenden erkennbar?

Und schließlich wurde die **zweite Forschungsfrage** nach den Kompetenzen gestellt, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Irritation im Kontext der Theorie-Praxis-verzahnten didaktischen Anlage der beiden Module aus der studentischen Selbstwahrnehmung herausbildete. Diese Frage nach den Kompetenzen ergab sich auch aus einer dahingehenden Instruktion an die Studierenden am Modulende (siehe o.g. fünften Aspekt im Datenmaterial).

Damit stellt die empirisch-qualitative Untersuchung neben einer Kompetenzdiagnose auf Basis der Selbstwahrnehmung der Studierenden zugleich ein Format der Lehrevaluation dar (Braun/Verwecken 2009). Das kompetenzorientierte Lehren ist nach der Bologna-Reform nicht mehr erklärungsnotwendig. Allerdings kommt der Entwicklung von Kompetenz in einem praxis-integrierten dual-akademischen Studiengang mit einem Theorie-Praxis-verzahnten Lehr-Lern-Arrangement eine nochmals verstärkte Bedeutung zu. Kompetenzdiagnosen werden *auch* als Lehrevaluation verstanden. Studierenden mussten auch als Aufgabe im Leistungsnachweis aufzeigen, welche Kompetenzen sie im Kontext ihrer Irritation erkannt haben und diese intersubjektiv Fallbezogen begründen. Dies lädt Lehrende dazu ein, mehr Einblick in den studentischen Lernprozess zu erhalten, um sich Gedanken zu machen, wie Kompetenzen didaktisch zu entwickeln sind (ebd. 55). Auch Vorteile für Studierende sind zu erwähnen: wenn Studierende dazu aufgefordert werden, ihre Kompetenzentwicklung zu reflektieren, werde ihr Blick auf den eigenen Lernzuwachs gelenkt. Auf diese Weise werde die eigene Verantwortlichkeit für das Lernen betont (ebd.).

3.3 Methodologische Rahmung und methodisches Vorgehen

Die Auswertungsmethode für die Bestimmung der Irritation in ihrer Erscheinungsform inkl. Motivation (= **1. Frage**): Es wurde nach der empirisch begründeten Typenbildung (Kelle/Kluge 2010) vorgegangen und entsprechend mittels Rekonstruktion jedes (Irritations-) Falles, in seiner (von jedem Studierenden mehr oder weniger sichtbar gemachten) Komplexität und dem Sinnzusammenhang ergründet. Um die hohe Vielfalt im Datenmaterial zu bündeln, lag im Forschungsverlauf das Ziel darin, Typen zu generieren, die innerhalb eines Typus eine

hohe Ähnlichkeit abbilden und nach außen zu anderen Typen hin höchstmögliche Unterscheidungen erkennbar werden lassen (ebd.). Mit dieser auf Effektivität hin ausgerichteten Vorgehensweise wurde das Datenmaterial durch „typologische Reduktion“ auf wenige Typen reduziert. Innerhalb der Feinanalyse wurden Vergleiche und Unterschiede zwischen den Irritations-Fällen ausgemacht die folgenden Aspekte aufweisen:

- der Altersbereiche/Entwicklungsphase der Klienten (damit verbunden auch der Arbeitsbereich)
- die spezifische Qualität der Problematik
- die damit verbundenen von Studierenden formulierten Schwierigkeiten
- der Art und Bezugnahme der Akteure im Fallkontext
- der Motivation bzw. das pädagogische Anliegen im Fall.

Es ging auf der einen Seite darum, jene auf den einzelnen Irritations-Fall bezogene Fallstruktur zu verallgemeinern und einem Typus zuzuordnen – stets aber selbstkritisch im Blick, ob die anfangs formulierte These zur Arbeitsfeld-bezogenheit wirklich ausreichendes Potenzial für eine abschließende Typenbildung bietet. Schließlich wurde mit einer Erweiterung in Form der Generierung eines Arbeitsfeld-übergreifenden Typus (siehe Typ 4, gekennzeichnet durch hoch-individualisierte Professionalisierungsentwicklungen) die Eingangsvermutung aufrechterhalten und eine Typensättigung trat ein.

Die Auswertung der Kompetenzen aus studentischer Selbstwahrnehmung (= **2. Frage**) wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse Mayring (2015) in einer Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen vorgenommen. Die dabei extern an das Datenmaterial herangetragenen Kategorien (ebd. 97) sind hier eine Kompetenzen-Sammlung, die von Studierenden im Rahmen ihrer Aufgaben der je letzten Moduleinheiten genannt wurden. Bei der zusammenfassenden und induktiven Kategorienbildung wurde entsprechend der großen Menge der Daten Schritt zwei bis fünf zusammengezogen (vgl. ebd. 70).

3.4 Ergebnisse der Untersuchung

Es wurde eine Typologie entwickelt, die abbildet, welche Eigenschaften die Irritationen haben, die Studierende als Lernanlass ausgewählt haben. Entsprechend des methodischen Vorgehens ist eine Typologie von insgesamt vier Erscheinungsformen der Irritationen ermittelt worden (Abb. 4).

Typen

Typus 1: Das individuelle, besondere Kind und seine Bedürfnisse
Kita + Krippe + Ganztagesbetreuung (0-12 Jahre)

Typus 2: Sich-selbst-positionieren zwischen Klienten und Rahmung
Jugendarbeit (Wohnheim / Einzelbetreuung / offene Jugendarbeit)

Typus 3: Ein Bewusstsein für Multiprofessionalität entwickeln
Praxisfeld Behinderte / Psychisch Kranke / Schule für Kranke

Typus 4: Hoch-individualisierte Professionalisierung
Ältere Studierende / Quereinsteiger / Berufsfelderfahrene

Abbildung 4: Identifizierte Typen im Datenmaterial

Die ersten drei Typen zeigen eine zugleich Entwicklungsphasen-kennzeichnende *und* Arbeitsfeld-bezogenheit der Klienten.

Typus 1: Der Blick auf das individuelle, besondere Kind mit entsprechenden Bedürfnissen - Irritationen aus dem Arbeitsfeld „Kita + Krippe + Ganztagesbetreuung“. Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Studierenden deutlich als Fürsprecher des Kindes zeigen. Deren Motivation liegt darin, sich für deren individuelle Wünsche, Bedürfnisse, Besonderheiten und habituellen Ausprägungen einsetzen. Diese stehen vielfach gegenüber den Rahmenbedingungen der Einrichtung, den Werten und Normen von (einzelnen) Team-Kolleginnen oder Lehrern sowie auch teilweise den Gewohnheiten, Regeln und Sitten der Eltern der Kinder.

Interpretation: Interpretieren lässt sich der Typus so, dass Studierende hier das Ziel verfolgen, die soziale Umwelt im Hinblick auf eine Verstärkung der Feinfühligkeit zu beeinflussen. Durch die damit transportierte Anerkennung gegenüber dem individuellen kindlichen So-Sein, zeigen sie zugleich ein Diversitäts-sensibles, Heterogenitäts-bewusstes, respektvolles, wertschätzendes Verhalten.

Typus 2: Sich selbst zu positionieren zwischen einem jugendlichen Klienten und den Rahmenbedingungen, Kollegen, Eltern sowie zudem rechtliche Vorgaben einzuhalten – diese Irritations-Fälle finden sich in der Jugendhilfe (Wohnheim, Einzelfallbetreuung und offene Jugendarbeit).

Interpretation: Die Auslegung wird hier unter Verwendung der hier vorliegenden Biografie-bezogenen Zusatztexte von Studierenden formuliert. Dieser Typus ist durch eine Unsicherheit in Form eigener Rollenunklarheit gekennzeichnet. Der gründet dabei auch auf eine altersbedingte Nähe des Studierenden zum Klienten mit peer-ähnlicher Beziehung. Einerseits befindet sich der (meist noch jugendliche) Studierende in einer Situation, in der er seine Handlungsmacht und damit eigene Deutungshoheit des Klienten gegenüber erkennt und anwendet. Ande-

rerseits geht er in Beziehungsarbeit, baut Vertrauen auf als Unterstützung hinsichtlich Schwierigkeiten des Klienten, wie bspw. abweichendes Verhalten, Drogenkonsum, Schule-Schwänzen.

Typus 3: Ein Bewusstsein für Multiprofessionelles Arbeiten und interdisziplinäres Denken - Irritationen aus dem Feld der Behindertenarbeit/mit psychisch Kranken/der Schule für Kranke.

Interpretation: Beziehungsarbeit wird hier als sehr herausfordernd wahrgenommen. Deutlich zeigt sich, dass Spezialwissen aus der Sonder- und Heilpädagogik, zu psychologischen Störungsbildern und entsprechenden Therapien sowie über das Bundesteilhabegesetz (BTHG) benötigt wird. Dieses stammt aus der Multiprofessionellen Teamarbeit, aus dem Kontakt mit Kolleginnen und vielfach aus Supervisionen. Studierende dieses Typus sind es gewohnt in ihrem Arbeitsalltag mit Psychologen, Mediziner, Ergo-/Physiotherapeuten, Pflegepersonal, Gesetzliche Betreuer und Lehrer zu kommunizieren.

Typus 4: Hoch-individualisierte Professionalisierungsentwicklung – Ältere Studierende/Quereinsteiger/Berufsfeld-Erfahrene. Es zeigten sich im Datenmaterial Irritations-Fälle, die von einer besonders hohes Problemsensibilität, Perspektiven-Berücksichtigung, Komplexität und Differenziertheit in den gesamten Ausführungen gekennzeichnet sind.

Interpretation: Diese hier anders als die ersten drei Typen gelagerten Entstehungshintergründe sind so zu verstehen: es kann neben den biografisch-vorgelagerten (Praxisfeld-)Erfahrungen, ebenso auch biologisch-reifebedingten, erweiterten Möglichkeiten der Studierenden (höheres Alter) auch als Konsequenz aus einer anspruchsvolleren Tätigkeit im Praxisfeld sowie auch der damit verbundenen und noch anders gelagerten (beispielsweise höheren) Personal-/Verantwortung gebundenen Herausforderungen begründet werden.

Kompetenzentwicklung: Das Ergebnis zur zweiten Forschungsfrage nach den Kompetenzen, die Studierenden innerhalb des Lernprozesses erkennen und für sich als gewinnbringend benennen, stellen sich teilweise auch als Haltungen dar:

- **Offenheit/Toleranz/sich eigener Vorurteile bewusst(er) werden.**
- **Perspektivenwechsel einnehmen** wird als notwendig erkannt – Perspektiven mit ihren mannigfaltigen Aspekten erkannt.
- **Standpunkt** einnehmen lernen bspw. gegenüber Klienten und Kollegen, diesen kommunikativ begründen können, gibt Sicherheit.
- **Beziehungsarbeit** vertiefen, intensivieren wird als förderlich für die Klienten erkannt.
- **Selbstreflexion** gegenüber Klienten/Situation – lässt das (tlw. als Worthülse empfundenes) Bezogenheits-Nachdenken konkret und anschaulich werden.
- **Ohnmacht erleben/Unsicherheit fühlen** wird jetzt eher wahrgenommen als Ausgangspunkt für Entwicklung.

Ergebnis ist zudem, dass bereits die Thematisierung des Phänomens (Ohnmacht-erleben/ Unsicherheit-fühlen) im Rahmen der Lektürebesprechungen und zudem vielfach innerhalb Klausurantworten formuliert, von Studierenden eine hohe Bedeutung zugewiesen wurde. Bereits das Bewusstmachen der Phänomene biete eine Entlastungsfunktion hinsichtlich Stressfaktoren, so zusammenfassend. Zudem haben Teile von Studierenden ihr Erstaunen darüber formuliert, dass „so etwas wie Ohnmacht“ (Zitat), und damit eben *ein Problem*, als Anlass für ein weiteres Nachdenken, Ergründen und Kommunizieren genutzt werde und dies, zu ihrem weiteren Erstaunen, darauffolgend zu (Auf-)Lösungen und Professionalisierung führt.

4 Schlussbemerkungen

Schließlich ist zu sagen, dass der problembasierte Ansatz dieses Konzepts mit dem Lernanlass der selbst identifizierten Irritationen den dual Studierenden eine hohe Sinn-generierung für deren Haltungs- und Kompetenzentwicklungen bietet. Sinnhaftigkeit im Studium erweist sich grundsätzlich für die aktuelle Studierendengeneration motivierend (Stöhr/Nadolny 2022). Die Erfahrung von Sinnhaftigkeit unterstützt Professionalisierungsprozesse: Über das Beschreiben und Einordnen, sowie das subjektive, forschende Erkunden der eigenen Irritation, erfolgt ein selbst- und vielfach dezidiert Biografie-bezogenes Nachdenken, das in verschiedenen Settings Konfrontationen und Vertiefungen bietet. Der Ausgangspunkt des eigenen Problems motiviert auch zur Auseinandersetzungsbereitschaft dual Studierender mit wissenschaftlicher Literatur, mittels der eine fachlich bezogene Lösung erarbeitet werden kann.

Die Typologie zu den von Studierenden genannten Irritationen zeigt auf, dass in einem nicht-arbeitsfeld-spezifischen dualen Sozialpädagogik-Studiengang, in dem Studierende ihre Praxisphasen in *verschiedenen* Arbeitsfeldern absolvieren, sich entsprechend unterschiedliche Unsicherheiten und damit Herausforderungen abbilden. Um Studierende deren Professionalisierungsentwicklung besser begleiten zu können, ist ein Arbeitsfeld-spezifisches Grundwissen der Lehrperson sinnvoll. Damit schließt die Untersuchung an Köngeters (2013) Ergebnissen zum Arbeitsfeld *Erziehungshilfe* an, die ein Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung der real heterogenen Berufslandschaft darstellt.

Literatur

Alheit, P. (2008): Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Kirchhof, S./ Schulz, W. (Hrsg.): Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg, 15-28.

Arnett, J. J. (2007): Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? In: Child Development Perspectives, 1(2), 68-73. Online: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x> (17.6.2023).

Almstadt, E./Kotthaus, J./Herwig-Lempp, J./Thran, M./Steinacker, S./Braches-Chyrek, R. (2018): Über die Bedeutung von Theorien in der Sozialen Arbeit. Die Relevanz in der Praxis darf nicht unterschätzt werden. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 43(3/4), 16-25.

- Becker, F. G. (1993): Explorative Forschung mittels Bezugsrahmen - ein Beitrag zur Methodologie des Entdeckungszusammenhangs. In: Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of Research in Human Resource Management, 111-127. Online: <https://www.jstor.org/stable/41851269> (16.6.2023).
- Becker-Lenz, R. (2018): Professionalisierung und Studium. Ansprüche, Realität und Desiderate. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 43, 26-33.
- Binder, U. (Hrsg.) (2023): „Irritation“ in der Erziehungswissenschaft. Erscheinungsformen, Funktionen und Leistungen. Weinheim u. a.
- Braches-Chyrek, R. (2019): Soziale Arbeit – die Methoden und Konzepte. Stuttgart.
- Braun, E./Vervecken, D. (2009): Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 18(2), 47-58.
- Bräutigam, B. (2019): „Sagen Sie mir, was ich tun soll.“ Ohnmachtserfahrungen und Selbstwirksamkeitsverlangen, zwei Antagonisten im Erziehungsprozess. In: Zimmermann, D./Rauh, B./Trunkenpolz, K./Wininger, M. (Hrsg.): Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierung. Opladen u. a., 197-209.
- Dewe, B. et al. (2011): Zur Neubestimmung von Professionalität im sozialberuflichen Handeln. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (Hrsg.): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, 43-56.
- Effinger, H. (2021): Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen. Weinheim u. a.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Pietsch, S. (2011): Die Chance des Dilemmas - Annäherung an eine Erfassung der Kompetenzentwicklung im Bereich „Zusammenarbeit mit Eltern“. Online: http://www.zfkj.de/images/files/FroehlichGildhoff_Pietsch_Forum_Chancen_des_Dilemmas_0.pdf (5.7.2023).
- Göddertz, N./Karber, A. (2019): Didaktik der Sozialpädagogik. Online: <https://www.socialnet.de/lexikon/Didaktik-der-Sozialpaedagogik> (24.10.2013).
- Harmsen, T. (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden.
- Hascher, T. (2011): Lernen dokumentieren und verstehen. Bundesinstitut biefie-Wien/Zentrum für Innovation und Qualitätsentwicklung. Online: https://boris.unibe.ch/52855/1/srdp_hascher_lernen_dokumentieren_2011-12-16.pdf (20.6.2023).
- Hess, S. (2008): Innere Erfahrungsbilder als „Lern-Orte“ für die Entwicklung einer elementarpädagogischen Professionalität – Biografische und sozio-emotionale Lernprozesse bei Erzieherinnen und Erziehern. In: Egger, R. (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biografische Aneignung. Wiesbaden, 113-126.

Hess, S. (2022a): Forschendes Lernen mit dem Dilemma-Ansatz für die Entwicklung einer professionellen Identität – mit Reflexionsbericht eines Studierenden. In: Hess, S. (Hrsg.): Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung. Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender. Wiesbaden, 147-171.

Hess, S. (2022b): Dual Sozialpädagogik-Studierenden als adolescent Explorierenden Forschung ermöglichen – Unterstützung bei der Suche nach der neuen, auch berufsbezogenen Identität. In: Hess, S. (Hrsg.): Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung. Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender. Wiesbaden, 213-38.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

Köngeter, S. (2013): Professionalität in den Erziehungshilfen. In: Becker,-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, 183-200.

Kuhl, J./Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für die Haltung. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn, 107-120.

Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. In: Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.

Nentwig-Gesemann, I./Fröhlich-Gildhoff, K./Harms, H./Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertise, Bd. 24, München.

Oevermann, U. (2016/2008): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R./Franzmann, A./Jansen, A./Jung, M. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden, 43-114.

Otto, H.-U. (2018): Dual – Ende oder Wende des Studiums der Sozialen Arbeit. Neue Praxis. In: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 48(3), 297-299.

Patschke, M. (2022): Epistemische Möglichkeiten des Schreibens wissenschaftlicher Texte im Studium. In: Hess, S. (Hrsg.): Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung. Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender. Wiesbaden, 175-191.

Rahn, S./Meyer, T. (2019): Duales Studium der Sozialen Arbeit – breite Zugangsmöglichkeiten, attraktiver Praxisbezug, hohe Arbeitsmarktchancen, aber auch besonders belastend? In: Hess, S. (Hrsg.): Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen, Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat. Wiesbaden, 211-228.

Scholkmann, A. (2016): Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Salmhofer, G./Schaper, N./Szczyrba, B./Wiemer, M./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre – online, Kap. A3.17. Online: <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/herausgeber/> (17.6.2023).

Schmohl, T. (Hrsg.) (2021): Situiertes Lernen im Studium. Bielefeld.

Schweder, M. (2022): Didaktik der Sozialpädagogik. Anmerkungen eines Fachfremden. In: Liebig, M./Schweder, M. (Hrsg.): Sozialpädagogik und ihre Didaktik. Beobachtungssplitter. Weinheim, 210-231.

Stöhr, M./Nadolny, A. (2020): Selber denken und entscheiden. Eigenverantwortung durch problem- und projektorientiertes Lernen fördern. In: Lange-Vester, A./Schmidt, M. (Hrsg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim, 208-225.

Thole, W. (2016): Soziale Arbeit. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn, 521-526

Zitieren dieses Beitrags

Hess, S. (2024): Irritationen aus sozialpädagogischer Praxis nutzen – ein Problem-basierter Ansatz im dualen Bachelorstudium und dessen Erträge. In: bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-20. Online: https://www.bwpat.de/ht2023/hess_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Hess, S. (2024). Irritationen aus sozialpädagogischer Praxis nutzen – ein Problem-basierter Ansatz im dualen Bachelorstudium und dessen Erträge. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–20. https://www.bwpat.de/ht2023/hess_ht2023.pdf

Die Autorin



Prof. Dr. SIMONE HESS

Iba – Internationale Berufsakademie / University of Cooperative Education; Standort Darmstadt, Studiengang Sozialpädagogik & Management (& Coaching)

Poststraße 4-6, 64293 Darmstadt

simone.hess@ibadual.com

<https://www.ibadual.com/Duales-Studium-Darmstadt/Team/Prof.-Dr.-Simone-Hess>