

Wie lernen Studierende in der Praxis? – Handlungskonstituierende Merkmale in „lehrreichen“ Situationen

1. Einleitung und Fragestellung

In der Hochschule stehen sich „Forschung“ (als Erwerb von Wissen durch empirisch-handelnde Prüfung) und „Lehre“ (als akademische Vermittlung von vorliegendem, gesichertem Wissen) eher abgrenzend gegenüber. Welche Bedeutung soll aber „lehrender Praxis“ im Hochschulrahmen zukommen? Liegt hier nicht ein eklatantes Missverständnis vor? Allein soweit scheint die Sache schon schwierig. Wenn nun obendrein noch die Frage „wie?“ gestellt wird, schwindet die letzte Sicherheit. Naheliegender wäre es, nach dem „was“ zu fragen, wenn man unterstellt, dass Hochschullehre in ihrer berufsqualifizierenden Reichweite begrenzt ist, und daher einer Ergänzung durch Praxis bedarf. Oder aber das „wie“ bezieht sich auf didaktische Fragen der akademischen Wissensvermittlung selbst, die aber doch mit Praxis nichts am Hut hat. Was folgt, ist ein Lösungsversuch.

Im Studium Soziale Arbeit hat sich infolge des Bolognaprozesses der Widerspruch zwischen akademischem Anspruch und unmittelbar berufsbefähigendem Abschluss weiter verschärft. Generell stellt sich mit größerer Dringlichkeit die Frage, welcher Stellenwert den Phasen „praktischer Tätigkeit“ im Rahmen eines Hochschulstudiums zukommen kann und soll. Bezogen auf die Soziale Arbeit unterstelle ich hier zunächst die Bedeutung dieser Praxis als unabdingbare Basis für die Vermittlung von Handlungswissen (Müller 1999, Merten 1997). Eben dieses ist das „was“, welches die Studierenden erwerben sollen. Dabei kann jedoch nicht unterstellt werden, dass allein durch praktisches Eingebundensein in routinisierte Handlungsabläufe der gewünschte Gewinn erzielt wird. Vielmehr muss untersucht und gezeigt werden, wie, unter welchen Umständen und auf welchen Wegen implizites Wissen in der Praxis erworben (und verändert) wird. Dies ist die Frage, welcher ich hier nachgehen will, indem ich zu zeigen versuche, wie Lernschritte in der selbstinszenierten wie auch der übenden Berufspraxis ablaufen können und welche Beziehung sie möglicherweise zu „Lehr“inhalten in der Hochschule haben. Dass beide Bereiche eng aufeinander bezogen sind, wird dort deutlich, wo zum einen professionelles Handeln wissenschaftlicher Begründung bedarf, zum anderen, wo in der Person des/der Studierenden sich beide Bereiche in Form je eigener Berufskompetenz miteinander verbinden (müssen).

2. Disziplinäres Wissen und Handlungswissen

Seit Anfang der 90er Jahre wurden Fragen des Theorie-Praxis-Bezugs in der Sozialen Arbeit im Rahmen der sog. „Professionalisierungsdebatte“ wieder verstärkt diskutiert (etwa Hörster & Müller 1996). „Sowohl durch die Lektüre gelungener literarischer Berichte als auch durch die eigene Textualisierung von selbst Erfahrenem“ (S. 644) sollen Studierende ihre Urteilskraft ausbilden. Dabei kommt dem wissenschaftlichen Wissen Orientierungsfunktion zu bei der Einschätzung von Fällen und praktischen Fragestellungen. Der „Stoff“ des Studiums (..) kann nur dann zum Bildungspotenzial werden, wenn er für seine Rezipienten Orientierungsfunktion bekommt. Dies kann er aber nur bei Studierenden, die schon über Material verfügen, in welches orientierende Skripte vergleichend eingelesen werden können“ (S. 645).

So unproblematisch dies auf den ersten Blick erscheint, desto widersprüchlicher zeigt sich das Problem, wenn man es theoretisch zu durchdringen versucht. Denn wie etwa von Dewe, Ferchhoff, Radtke (1992) herausgestellt wird, herrschen in den beiden Domänen Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit jeweils recht unterschiedliche Logiken vor, die nicht unmittelbar ineinander zu überführen sind. Praxis unterliegt in besonderem Maß dem Zwang zur situationsangemessenen Entscheidung, während wissenschaftliches Vorgehen in erster Linie Begründungen nach Maßstäben wahrer Zusammenhänge erfordert (S. 82). Insofern ist es Aufgabe des Professionellen, sein Handeln sowohl am Maßstab der Angemessenheit wie auch am Maßstab der Wahrheit zu orientieren, indem sowohl Theorie als auch Praxis in ihren je eigenen Ansprüchen zu relativieren sind. Dabei ist der Sozialarbeiter zwingend auf die eigene Erfahrung in Praxisfeldern angewiesen, wenn er seine „Urteilkraft“ herausbilden will (Merten 1997, 141). Professionswissen beruht somit auf eigenen Formen erprobter und reflektierter Praxis, welche letztlich professionelles Handeln anleitet, auch wenn dieses Wissen vom Handelnden nicht immer mit Worten expliziert werden kann (Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992, 84).

Dieses Phänomen des „impliziten Wissens“ wurde erstmals von Polyani (1985) wissenschaftlich herausgearbeitet, mit durchaus weitreichenden Folgen in verschiedenen Zweigen der Sozialwissenschaft (etwa Schön 1991). Vielfach lässt sich nachweisen, dass ein nachweisbar kompetent Handelnder nicht zwangsläufig in der Lage ist, über Vorhandensein und Herkunft seines Wissens Auskunft zu geben.¹ Aufbauend auf diese Erkenntnis haben Groeben & Scheele (1977) in ihrer Theorie des „epistemologischen Subjekt“ dargestellt, wie Menschen durchaus rational, aber auch in Abweichung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ihre Handlungen steuern. Sie bilden jeweils eigene, situationsangemessene „subjektive Theorien“ vom Zusammenhang zwischen ihren Handlungen und deren Folgen heraus, welche sie im Verlauf ihrer (ihnen zugänglichen) Erfahrungen durchaus rational hinterfragen und korrigieren.

3. Das handelnde Subjekt „belehrt“ sich selbst

Handeln in sozialen Situationen ist also weder reflexartig automatisiert, noch folgt es logisch eindeutigen Regeln. Vielmehr meint „Handeln“ neben einem Akt des „Agierens“ immer auch einen Versuch subjektiv-kognitiver Einordnung. Insofern versteht Groeben Handeln als einen Prozess, innerhalb dessen Situationen und Verhaltensweisen interpretiert werden. Das bedeutet, dass Handeln erst durch kognitive und kommunikative Akte hervorgebracht wird. Der Handelnde „konstituiert seine Handlungen als solche unter einer Beschreibung in kontextuell bestimmten Situationen“ (Lenk, 1978, 295 zit. nach Groeben, 1986, 26).

Die hierbei zum Einsatz kommenden subjektiven Theorien können unterschiedliche Reichweiten haben, je nach dem, ob der Handelnde unmittelbar unter Handlungsdruck steht oder ob Zeit und Gelegenheit zum Nachdenken bleibt. Subjektive Theorien mittlerer Reichweite (etwa zur Entstehung von Aggression) sind eher durch (akademische) Lehre zu verändern, da sie der Reflexion zugänglich sind. Demgegenüber verschließen sich subjektive Theorien geringer Reichweite (z.B. ein situativer Handlungsplan zur Abwehr einer plötzlichen Attacke) einer durch Lehre angestoßene Korrektur. Denn diese Theorien sind auf Stress-Situationen gemünzt und insofern sehr automatisiert und stabil (Wahl 1991). Dies bedeutet aber, dass Handlungspläne, je nach situativer Angemessenheit, auf verschiedenen

¹ Diese Beobachtung ist unter dem Titel „Wiedererinnerungslehre“ bereits von Platon (1957, 25-28) herausgearbeitet worden: Im Dialog mit seinem Schüler Menon weist Sokrates auf den Widerspruch hin, dass einerseits alle Suche nach Wissen (episteme) nur aufgrund einer „Verwirrung“ in der Erfahrung (und nicht durch Belehrung) zustande kommt, andererseits elementare Wissensformen (doxai) bereits vorhanden sein müssen, um einen Widerspruch im Erfahrungsfeld überhaupt wahrzunehmen.

Bewusstseins-Ebenen vorhanden sein müssen und in entsprechend unterschiedlicher Weise modifizierbar und beeinflussbar sind.

Wahl (1991, 23/24) hat auf der Grundlage dieser Überlegungen ein theoretisches Konzept entwickelt, um die Beziehung zwischen Situation und Handeln in Lehrer-Schüler-Interaktionen genauer zu fassen. Demnach erfolgt die Wahrnehmung von (Problem-)Situationen in „Situations-Prototypen“. Nach der Identifikation eines solchen Situationstyps reagiert die Person mit einem eigenen, erfahrungsabgeleiteten „Drehbuch“, einem „Handlungs-Prototyp“. Die Erkenntnis dessen, wie Situationsprototypen und Handlungsprototypen einer Person jeweils aufeinander bezogen sind, wird zur spezifischen Reflexion und zur Schulung der Problemlösekompetenz von Lehrern genutzt.

Diese Erkenntnisse aus der Wissenspsychologie und der Pädagogischen Psychologie werden durch neuere Erkenntnisse der Verhaltensbiologie bestätigt und erweitert. So weist Roth (2001, 472-535; 2009) nach, dass Handlungspläne und Willensentscheidungen immer unterlegt sind von neuronalen Prozessen, die Vorerfahrungen und emotionale Bewertungen in den Handlungsvollzug einbeziehen, auch wenn der Handelnde selbst davon „nichts weiß“ (d.h. darüber keine Auskunft geben kann). Prozesse auf verschiedenen Ebenen des limbischen System des Zentralhirns entscheiden mit darüber, ob und wie beispielsweise eine spontane Handlung in einer emotional bedeutsamen Situation ausgeführt wird. Kriterien dafür liefern sowohl stammesgeschichtlich geprägte Verhaltensmuster, wie aber auch frühe biografische und sozialisatorische Erfahrungen, die neuronal gespeichert sind. In diesem Zusammenhang – und angesichts der Tatsache, dass der überwiegende Teil aller alltäglichen Handlungsentscheidungen weitgehend unbewusst abläuft – schreibt Roth der Rationalität und der eng damit verbundenen Sprache eher marginale Rollen zu, indem sie „sich im Extremfall von den übrigen Ebenen abkoppeln, die direkt mit Handlungssteuerung zu tun haben“ (Roth 2009, 267).

Dies bedeutet, dass der Handelnde in der Lage sein kann, in spezifischen Situationen höchst effektiv und angemessen zu (re-)agieren, dass er dafür jedoch möglicherweise ganz andere Erklärungen und Rechtfertigungen parat hat, als sie letztlich für seine Handlungen grundlegend sind oder waren.

Dass solche situationsbezogenen Handlungen keineswegs „kopflös“, sondern durchaus zielführend, effektiv und nicht selten „klug“ sind, weist Gigerenzer (2007) anhand vieler Beispiele nach. Denn solche „Bauchentscheidungen“ beruhen letztlich auf (kognitiv nicht verfügbaren) Erfahrungswerten, die zwar als Muster oft nicht die ganze Komplexität einer spezifischen Situation berücksichtigen können, aber dennoch in ihrer Effektivität nachweisbar in vielen Fällen (je nach gegebenen Handlungsbedingungen wie verfügbare Zeit, Informationsflut usw.) den rationalen Entscheidungsbemühungen zumindest gleichwertig, wenn nicht überlegen sind.

Die Bedeutung dieser Erkenntnisse für die berufliche Sozialisation wird nicht nur in der Sozialen Arbeit, sondern auch in anderen Berufsfeldern zunehmend erkannt. Denn die Konfrontation mit prinzipiell unplanbaren Problemsituationen, die professionell bewältigt werden müssen, ist Kennzeichen der modernen Arbeitswelt (Böhle et al. 2004).

Dementsprechend erhalten Überlegungen zum „erfahrungsgeleiteten Lernen“ (Bauer & Munz 2004) und seinen Bedingungen auch und gerade in einer Welt akademisch geprägter „Musterlösungen“ eine größere Relevanz.

4. Verfügbarkeit professionellen Wissens

Ackermann & Seeck (1999) untersuchten die professionelle Handlungskompetenz berufserfahrener SozialpädagogInnen anhand einer nachträglichen, weitgehend situationsabgelösten Befragung. Sie wollten wissen, inwieweit diese allgemein in ihrem beruflichen Handeln auf Wissensbestände aus ihrem Studium Bezug nehmen und darauf ihre berufliche Identität gründen. Sie mussten feststellen, dass dies kaum der Fall war. Nach ihren

Ergebnissen spielt im Studium erworbenes Wissen bei Problemlösungen in beruflichen Alltag nur eine sehr untergeordnete Rolle. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Thole & Küster-Schlapfl (1997), die aus ihren Ergebnissen schlussfolgern, „daß die Praxis ein eigenes, mit dem in der akademischen (...)Ausbildung gelehrtens Wissen nicht (...) kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet“ (S. 218).

Wahl (1991) hat eine ähnliche Untersuchung mit (angehenden und berufserfahrenen) Lehrern durchgeführt. Er musste feststellen, dass die akademische Ausbildung keinen Einfluss hatte auf die Qualität der Erklärungen für problematisches Schüler-Verhalten und die vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten in Unterricht und Schule.

Beim Versuch, Handlungen in beruflich herausfordernden Situationen empirisch zu erfassen, haben alle Ansätze ein gemeinsames Problem: Handlungen sind zu verstehen als rekonstruierende Interpretationen von Verhaltensvorgängen (s.o.). Entsprechend werden etliche Merkmale von Handlungen im Erhebungsakt durch die geforderte interpretierende Beschreibung erst konstituiert (Der Befragte antwortet auf eine Instruktion: Was ging hier vor? Was habe ich gemacht?). Dies gilt insbesondere auch bei der Explikation von impliziten subjektiven Theorien. Antworten auf vom Forscher gestellte Fragen sind also Rekonstruktionen, und diese erfassen – so wurde oben gezeigt – die ursprünglichen und tatsächlichen Abläufe des Lernprozesses nur unzureichend. So ist es nicht verwunderlich, dass bisherige Versuche, handlungssteuerndes Wissen zu erfassen, auf verschiedenen Schwierigkeiten stießen: Es kommt zu Artefakten, weil eigene kognitive Reflexionen in den (konkreten) Situation nicht abgefragt werden können. Es liegt in der Natur der Sache, dass gerade implizites Wissen, das (nur) in der Situation wirkt, in einer nachträglichen generalisierenden Befragung nicht zum Vorschein kommen kann. Handlungssteuernde Wissensformen, die nicht direkt auf gelehrtes (Fakten-)Wissen zurückführbar sind, in ihrer Anwendung aber sehr wohl auf den Einfluss reflektierender Lehre schließen lassen, bleiben bei nachträglichen, verallgemeinernden Befragungen unberücksichtigt. Darüber hinaus vernachlässigen Analysen, die sich auf Kognitionen in Problemsituationen konzentrieren (so bei Wahl 1991) tendenziell die spontanen und aktionalen Aspekte des situationsbezogenen Handelns. Dabei werden Schritte des „Lernens am Erfolg“ leicht in den Hintergrund gedrängt, obwohl doch gerade diese Erlebnisse für den weiteren Verlauf beruflicher Sozialisation von großer Bedeutung sind.

5. Forschungsprojekt: Subjektiven Erleben „lehrreicher Situationen“

Im Rahmen des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der Dualen Hochschule Baden Württemberg durchlaufen die Studierenden insgesamt sechs je 3-monatige Praxisphasen in einer ausbildenden Einrichtung. Qualität und Inhalte der hier erworbenen Praxiserfahrungen werden in unterschiedlicher Weise und mit verschiedenen methodischen Zugängen evaluiert (Moch 2007), wovon ein spezifischer Zugang im Folgenden näher beleuchtet wird:

Das zentrale Interesse des hier skizzierten Projekts liegt in der Identifikation handlungssteuernder und handlungsbegleitender Prozesse beim Erwerb berufspraktischer Kompetenzen. Es macht sich auf die Suche nach Merkmalen und Quellen dieser Prozesse und fragt nach ihrem Einfluss auf den Lernprozess. Diese Bemühungen sind mit dem weiterreichenden Ziel verbunden, aus den Ergebnissen Gewinn für die Gestaltung der Praxisanleitung in den ausbildenden Einrichtungen, aber auch der Hochschullehre zu ziehen. Die zentrale forschungsleitende Frage lautet:

Welche aktionalen, intuitiven und kognitiven Prozesse steuern bzw. begleiten das situationsbezogene Lernen eines/r Studierenden der Sozialen Arbeit in der Praxis?

Von „situationsbezogenem Lernen“ sprechen wir dann, wenn der/die Studierende unter dem unmittelbaren Einfluss situativer Erfahrungen seine/ihre subjektiven Theorien über eigene

und fremde Handlungsmuster verändert. Unter „subjektiver Theorie“ wird eine Einheit sinnkonstruierender Wissensbestände verstanden, welche der Handelnde bei der Steuerung seines situationsspezifischen Handelns (in der Regel implizit) präferiert, und auf die aufgrund seiner Schilderungen und Handlungsbegründungen geschlossen werden kann. Sie dient u.a. zur Routinisierung und Habitualisierung seines Handelns (s. Groeben 1981).

Im Bemühen, zwischen den theoretischen Ansätzen und dem empirischen Vorgehen Verbindungen herzustellen, haben wir drei spezifische Fragestellungen formuliert, die auch die spätere Analyse leiten sollen:

1. Welche Situationen werden von Studierenden als lehrreich erlebt? Oder auch: Welche Situationen sind „Auslöser“ für eine Veränderung ihrer subjektiven Theorien? („Situationstypen“)
2. Was verstehen Studierende selbst unter einer „lehrreichen“ Erfahrung? Worauf bezieht sich das Lernen/die Erkenntnis? (Einsichten in Bezug auf Handlungsregeln, eigenes Handeln, Handlungsvoraussetzungen, Situationen, Personen) („Reaktionstypen“).
3. In welcher Weise/auf welchem Weg/mithilfe welcher Mittel werden Erkenntnisse/Einsichten gewonnen? („Reflexionstypen“). Oder anders: Welche konstituierenden Merkmale des handelnden Lernens tragen zur Veränderung subjektiver Theorien bei?

5.1 Methode

In Abgrenzung zu eher allgemeinen Fragen zum Lehrgehalt der Praxis oder zu Strategien bei der Bewältigung praktischer Probleme nimmt die hier verwendete Methode Bezug auf ganz spezifische Situationen, die der/die Studierende selbst auswählt. Die genaue Beschreibung einer Situation und ihrer Rahmenbedingungen ist somit Voraussetzung für ein angemessenes Handlungsverständnis. Durch die Aufforderung, eine spezifische Situation zu beschreiben, die der/die Studierende als „lehrreich“ erlebt hat, wird unterstellt, dass situative Erfahrung dazu beitragen kann, eigene kognitive Muster zu verändern. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Situation schwierig sein muss, eher liegt die Betonung auf einer insofern positiven Erfahrung, als ein Lern- bzw. Erkenntnisfortschritt erfolgt.

Die Instruktion lautete:

„Beschreiben und durchdenken Sie eine Situation in der vergangenen Praxisphase, die Sie als für sich lehrreich erlebt haben.

- Was ist vorgefallen? (möglichst detaillierte Beschreibung der Situation)
- Was haben Sie aus der Situation für sich mitgenommen, „gelernt“, „verstanden“?
- Versuchen Sie zu beschreiben, wie für Sie dieser Schritt des Lernens, der Erkenntnis, des Verstehens vonstatten gegangen ist: Was hat dazu beigetragen? (Umstände, Personen, Haltungen ...)

Es wurde bewusst nicht danach gefragt, was sich die Studierenden dabei gedacht haben. Denn neben den rein kognitiven Prozessen zur aktiven Handlung sollten auch situative Gegebenheiten und intuitive Aspekte erfasst werden.

Das empirische Material umfasst (bisher) 50 Situationsschilderungen im Umfang zwischen ½ und 1,5 DIN-A-4-Seiten.

Ausgewertet wurden die Texte zunächst durch offenes Kodieren und dem Bilden grober Kategorien. Zusätzliche Anhaltspunkte der Textanalyse waren jedoch durchaus auch einige Kerncodes, die aus vorliegenden Arbeiten übernommen wurden, wie etwa: Unterbrechung des Handlungsflusses; Intuition; Wissen; Handlungsplanung/Vorsatz; Reflexion/Meta-Kommunikation. Folgende Schilderung dient als Beispiel dafür, wie Studierende auf die Instruktion geantwortet haben:

„Beim Floßfahren auf der Iller (10 Personen auf dem Floß) durften alle Kinder und Jugendlichen einmal Kapitän sein. Es war klar, dass alle den Befehlen des jeweiligen Kapitäns - ohne seine Entscheidungen und Kommandos in Frage zu stellen – gehorchen. Ich

ertappte mich gelegentlich dabei, wie ich – obwohl ich zu dem Zeitpunkt nicht Kapitän war – dazwischen redete, um das Floß auf Kurs zu halten und eine Kollision mit einem Baum oder Floß zu verhindern. Bei der Reflexion mit meinen Kollegen (die sich auch nicht anders verhielten) wurde mir klar, dass diese Form der gut gemeinten Hilfestellung für den Kapitän genau das Gegenteil von dem bewirkt, was eigentlich hätte gelernt werden sollen: sich selbst als Verursacher von Situationen zu erleben und für getroffene Entscheidungen die Konsequenzen zu übernehmen.“

5.2. Ergebnisse

5.2.1 „Auslöser“ von Praxis-Lernen – „Situationstypen“

Welche Situationen werden von Studierenden als lehrreich erlebt? Welche Situationstypen sind charakteristisch für die Veränderung subjektiver Theorien?

Nicht sehr verwunderlich, aber doch erwähnenswert ist, dass in nahezu allen Situationen die Studierenden aktiv am Geschehen beteiligt sind, entweder in direkter Auseinandersetzung mit Klienten oder im gemeinsamen Tun oder Gespräch mit KollegInnen. Die genannte Instruktion ruft also (und dies entspricht der Intention des Untersuchungsansatzes) in allen Fällen Erinnerungen an eigenes Handeln in Praxissituationen hervor, etwa im Gegensatz zu reinen distanzierten Beobachtungen oder ausschließlich reflexiver Verarbeitung eines fremden Geschehens.

Beim Versuch, die Situationen zu ordnen, die gewissermaßen als „Auslöser“ des Praxislernens gelten können, zeigten sich zwei zentrale Differenzierungskriterien, die hier als (1) „Aufforderungscharakter“ und als (2) „Involviertheit“ bezeichnet werden.

Zu (1): Lehrreiche Situationen zeichneten sich oft dadurch aus, dass sie entweder von den Studierenden ein unmittelbares Handeln erforderten („Handlungszwang“) oder ihr Handlungsfluss durch widersprüchliche Anforderungen unterbrochen wurde („Perplexität“). Darüber hinaus wurden Lehren aus solchen Situationen gezogen, für deren Gestaltung die Studierenden eine besondere Verantwortung übernommen hatten und dabei weder über- noch unterfordert waren.

Zu (2): In nahezu allen als „lehrreich“ erlebten Situationen waren die Studierenden aktiv am Geschehen beteiligt, entweder in direkter Interaktion mit Klienten oder im gemeinsamen Tun oder Gespräch mit KollegInnen. Dabei fallen vor allem die konflikthafteren Interaktionen besonders ins Gewicht. Selten nennen die Studierende reine Beobachtungssituationen. Vor dem Hintergrund ihrer Reflexionserfahrungen in Praxisanleitung und Theoriestudium fällt es ihnen offenbar leicht, konkrete Interaktionserfahrungen mit ihren Vorstellungen von und ihrem Wissen über kompetentes Handeln zu verbinden. Vorhandenes Wissen dient also durchaus als „Orientierung“ bei der Auswahl lehr-relevanter Situationen.

5.2.2 „Lehrinhalte“ von Praxis

Was wird als „lehrreich“ wahrgenommen? Was sind jeweils „Gegenstände“ veränderter subjektiver Theorien? Um den Inhalten des Lernens näher zu kommen, wurde versucht, diese zu klassifizieren: Auf welche Inhalte sich bezieht der von den Studierenden genannte Lernschritt, ihre situative Erkenntnis jeweils? In den meisten Situationsschilderungen äußerten sich die Befragten explizit zu den „Einsichten“, die sie gewonnen bzw. Lernschritte, die sie gemacht haben.² In einer ersten Übersicht habe ich vier verschiedene Lernbereiche unterschieden:

² Gewiss kann man diese „Einsichten“ auch als Artefakte der Untersuchungsmethode verstehen, denn sie wurden ja erst auf die Aufforderung hin verbal formuliert. Dennoch besteht ja gerade darin ein Kern professioneller Kompetenz, dass man in einem solchen reflexiven Akt Situationen und eigene Handlungsmuster (auch nachträglich) kognitiv durchdringt.

(1) Konstruktion allgemeiner Handlungsregeln

Nach lehrreichen Erfahrungen befragt versuchen die Studierenden in erster Linie, aus der Situationserfahrung heraus Handlungsregeln, die (aus ihre Sicht) einen gewissen allgemeingültigen Charakter haben und auf andere Situationen übertragen werden können. Einige Beispiele sollen illustrieren, was hiermit gemeint ist:

„Manchmal sollte man bewusst einen Schritt aus allem heraus machen und die Situation bewusst unbeteiligt von außen betrachten.“ – „Gelernt habe ich, dass es sinnvoll für eine Gruppe ist, so gut es geht, „reale“ Situationen für die Kinder zu schaffen bzw. zuzulassen.“ „Strenge ist nicht immer der goldenen Weg, ein Kind zu etwas zu bewegen.“

(2) Nahezu ebenso häufig betonten die Studierenden, sie hätten Einsichten in eigenes Verhalten erhalten und dies sowohl in selbstkritischer Hinsicht wie im Blick auf erworbene Fertigkeiten. Solche Lernerlebnisse lauten beispielsweise:

„Ich lernte dass es wichtig ist, mit Kindern klar zu reden und ich an meiner Ausdrucksart noch arbeiten muss.“ – „Was ich daraus lernte war, dass ich eine Zeit nur für wichtige Gespräche eingerichtet habe. – „In Zukunft muss ich mich besser vorbereiten.“ – „Es waren nur kleine Dinge wie Krisengespräche am Telefon oder Reflexion mit den Eltern, an die ich mich nun verstärkt heranwagte.“

(3) Deutlich seltener beziehen sich die explizierten Einsichten auf spezifische Personen oder Situationen, welche der Studierende durch das Erlebnis besser verstanden hatte.

Beispielsweise: „Ich denke das Kind merkte, dass ich ihn ernst genommen habe. Seither ist das Kind mehr greifbar.“ – „Ich konnte das Kind besser verstehen, da ich seinen Herkunftsort kennen gelernt habe.“

(4) Nur sehr selten bezogen sich Studierende darauf, dass sie durch ihre Erfahrung den theoretischen Hintergrund einer Situation oder eines Verhaltens besser verstanden hätten. In diesem Sinne etwa: „Ich hatte 2 Kinder, bei denen ich viele Merkmale des ADHS beachten konnte. Das Theoretische wurde für mich erfahrbar.“ – „Ich habe im Umgang mit ihm einiges über den Trotzkopf von Kleinkindern gelernt.“ – „Unterschiedliche Methoden zur Erziehung wurden mir klarer.“

Diese grobe Klassifikation der Lerninhalte macht folgendes deutlich: Wenn Studierende über „lehrreiche“ Praxissituationen reflektieren, so versuchen sie vor allem zweierlei: Zum einen ist für sie eine Situation in dem Maße „lehrreich“, in dem sie aus dieser allgemeine Handlungsregeln ableiten und diese dann auf andere Situationen übertragen können. Zum anderen machen sie aber auch ihr eigenes Handeln zum Thema, indem sie dieses hinterfragen oder auf seine Angemessenheit hin untersuchen. Unter „lehrreich“ verstehen die Studierenden also in erster Linie solche Erfahrungsaspekte, die einen unmittelbaren Bezug zum Handeln, und damit zur Situationsbewältigung haben. Deutlich weniger Gewicht haben Überlegungen, welche das Verstehen von Personen oder Situationen zum Gegenstand machen. Das erfahrungsbasierte Durchdringen theoretischer Konzepte ist in den Schilderungen sehr randständig.

5.2.3 Lernwege – „Reflexionstypen“

Auf welche Weise erwerben Studierende ihre Einsichten in der Praxis? Welche Handlungsmerkmale konstituieren die Veränderungen subjektiver Theorien? Lernfortschritte oder Einsichten können auf verschiedenen Wegen erreicht werden, etwa über individuelles Überdenken eines Erlebnisses, durch ein Gespräch mit KollegInnen, aber auch durch gezielte Beobachtungen oder das Heranziehen von Wissen. Dabei können spezifische Randbedingungen möglicherweise besonders hilfreich sein. Daher sollen in einem dritten Schritt solche Lernwege, wie sie sich im Material zeigen, differenziert werden.

(1) Metakommunikation:

Wenn Studierende danach gefragt werden, wie sie zu einer Erkenntnis gelangten bzw. welche Umstände diese letztlich ermöglicht haben, so wird am häufigsten das Gespräch mit

KollegInnen, mit dem/der Praxis-AnleiterIn, aber auch mit Freunden genannt. Indem Erfahrungen nachbesprochen werden, werden sie geordnet und zur gesicherten Erfahrung verdichtet. Beispiele: „(Man) behandelte diesen Jugendlichen als Thema in einer Fallsupervision. Hier stellte sich heraus, dass alle Mitarbeiter mit der Zeit gewisse Vorurteile dem Jugendlichen gegenüber entwickelt hatten.“ – (Ein Lernschritt erfolgte durch...) „... Reflexion mit der Kollegin und späteres Gespräch mit dem Jugendlichen.“ – „...hauptsächlich durch Gespräche mit Anleiter, der hier sehr kompetent war.“ – „... teils durch anleitende Gespräche, Tipps, Kritiken und Ideen im Vorfeld, oder bei Scheitern der Versuche, anschließend.“

Solche Gespräche haben aber offensichtlich - wie wir noch sehen werden – nicht regelmäßig den Charakter einer direkten persönlichen Rückmeldung, als vielmehr einer allgemeinen Nachbesprechung einer Situation. Dies wird deutlich, wenn wir weitere Bedingungen in den Blick nehmen.

(2) Individuelle Reflexion, eigenes Nachdenken:

Auf die Frage nach dem „Erkenntnisweg“ werden auch individuelle Reflexionen erlebter Situationen genannt. Punktuell erfolgen diese Reflexionen direkt in der Situation, in der Regel aber zu einem späteren Zeitpunkt. Es werden dann Formulierungen gebracht wie: „Mir wurde bewusst, wie wichtig ein Input von Außen sein kann.“ – „Mir wurde bewusst, dass ich viel früher aus der Situation hätte herausgehen sollen.“ – „Mitgenommen habe ich, dass ich mich in Konfliktsituationen selbst ‚erlebte‘ und meinen Umgang mit diesen reflektieren konnte.“

Von Handeln kann nur gesprochen werden, wo reflektiert wird. Nicht immer wird darüber aber auch kommuniziert - zumindest nicht in der Praxisphase. Etliche Situationen werden vorwiegend individuell verarbeitet. Nimmt man „Metakommunikation“ und „individuelle Reflexion“ zusammen, so spielen reflexive Prozesse erwartungsgemäß die Hauptrolle im praxisorientierten Lernprozess.

(3) unmittelbares, persönliches Feedback:

Reflexion bedeutet jedoch nicht immer auch persönliches Feedback. Wie bereits angedeutet liegt der Stellenwert der persönlichen Rückmeldung durch den/die PraxisanleiterIn oder andere KollegInnen deutlich hinter dem der situationsbezogenen Metakommunikation und der individuellen Reflexion.³ Verbreitete Bedingung des Praxis-Lernens scheint also vor allem, dass „man darüber redet“, zumindest jedoch, dass „man darüber nachdenkt“. Eher schon etwas Besonderes ist das Erleben spezifischer individueller Rückmeldungen.

(4) Heranziehen verschiedener Formen von Wissen:

Gewiss rekurren die Befragten bei der Analyse erlebter Situationen immer wieder auf verschiedene Formen des Wissens, das sie sich angeeignet haben. Sie betonen dann beispielsweise, dass sie Ähnliches schon einmal selbst erfahren oder aber in anderen Zusammenhängen gehört hatten. Nimmt man alle diese Wissensformen zusammen, so spielen sie etwa in einem knappen Drittel der Situationsschilderungen eine explizite Rolle. Das bedeutet: Einen Wissenstransfer aus anderen Kontexten in die Lernsituation bringen eher wenige Studierende zur Sprache. Dabei rangieren in der Explikation ihres Lernfortschritts erstaunlicherweise über die Lehre angeeignete Wissensformen tendenziell vor eigenen Vorerfahrungen.⁴

(5) Beobachten von Modellverhalten:

Dass der eigene Lerneffekt auf das Beobachten eines Kollegen oder der Anleiterin zurückgeführt wird, wird insgesamt nur in jedem 5. Fall erwähnt. Möglicherweise ist dieser Vorgang so selbstverständlich, dass er nicht mehr bewusst wird. Bezeichnend ist jedoch auch,

³ vgl. die Ergebnisse von Sperber 1998, 68.

⁴ Auch dies kann möglicherweise ein Artefakt der Instruktion sein, da ja nach spezifischen Situationen gefragt wurde. Unter dieser Bedingung wird die eigene Lerngeschichte und der Umstand, dass Lernen ein langwieriger Prozess ist, vielleicht vernachlässigt.

dass die Bedeutung der Modellbeobachtung von vielen Studierenden auch im Nachhinein nicht als prägende Lernbedingung erwähnt wird.⁵

(6) Etwa ebenso häufig lernen die Studierenden aufgrund einer Instruktion, der sie explizit Folge leisten und in der Konsequenz eine positive Lernerfahrung machen.

Als vorläufige Schlussfolgerung aus den Ergebnissen können wir festhalten:

Wenngleich viele Studierende ihr eigenes Handeln in den Blick nehmen, wenn sie nach „Lehren aus der Situation“ gefragt werden, ist es keineswegs die Regel, dass dieses Handeln und seine Hintergründe tatsächlich zum Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs mit KollegInnen werden. Vielmehr bleibt es häufig der individuellen Reflexion der Studierenden überlassen, aus der Situation Schlussfolgerungen für ihr Handeln zu ziehen. Gerade jene Elemente ihrer subjektiven Theorien, welche sich auf eigenes Handeln beziehen, werden häufig nicht zum expliziten Gegenstand eines gemeinsamen Diskurses gemacht. Sie bleiben vielmehr primär Gegenstand ihrer individuellen Reflexion. Damit aber wird dem/der Studierenden in vielen Fällen die Möglichkeit (aber auch die Verpflichtung) genommen, seine/ihre subjektiven Theorien in der Kommunikation mit FachkollegInnen zu explizieren (Schön 1987; Moch 2006), diese sich selbst und anderen zur Prüfung vorzulegen und damit insbesondere deren „blinde Flecken“ (im Sinne von unbewussten Verbindungen zwischen „Situationstyp“ und individuellem „Reaktionstyp“) zu bearbeiten.

6. Handlungskonstituierende Merkmale des Praxislernens

Die Erkenntnisse aus der Synthese von Theorieansätzen und empirischen Befunden wurden in einem heuristischen Modell zusammengefasst, welches in Abbildung 1 dargestellt ist. Im Zentrum steht der kommunikative Handlungsbegriff (s. o. Abschnitt 3), in dem Prozesse der faktenschaffenden Aktion, der (inneren und äußeren) Wahrnehmung, der (neuronal geprägten) Handlungsbereitschaft und der kognitiven Reflexion aufs engste aufeinander bezogen sind. Um diese zentrale, dynamische Struktur des Subjekts sind die auslösenden Situationsmerkmale (in der Abbildung 1 links) sowie die „reflexiven Hilfsmittel“ im sozialen Umfeld des Handelnden (rechts) angeordnet. Lernendes Handeln wird insbesondere „in Gang gebracht“ und aufrechterhalten durch Handlungszwang, Erfahrung von Perplexität, Verantwortungsübernahme, Instruktion und Modellbeobachtung. Damit Lernen stattfinden kann, bedarf es informatorischer und reflexiver Mittel, die in der Grafik rechts benannt sind: kollegiale(s) Metakommunikation und Feedback, zusätzliches (theoretisches oder Erfahrungswissen) sowie Handlungsplanung. Die Intuition nimmt insofern eine Mittelstellung ein als sie lernendes Handeln sowohl auslösen als auch begleiten kann. Lehrende Praxis kann also verstanden werden als gezielte Nutzung situationsbezogener Handlungsentwürfe im Rahmen wissenschaftlich angeleiteter Reflexion.

7. Literatur

Ackermann, Friedhelm & Seeck Dietmar (1999): Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. In: Neue Praxis, Jg. 29, H. 1, S. 7–22.

Barata-Moura, José (1990): Praxis. In: Sandküler, Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Meiner, S. 847 – 878.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske & Budrich, S. 70 – 91.

⁵ möglicherweise kommt hier jedoch auch zum Tragen, dass viele Studierende sehr oft in Einzeldiensten arbeiten.

- Ekman, Paul (2009): Können wir beeinflussen, was uns emotional werden lässt? In: Sentker, Andreas & Wigger, Frank (Hrsg.): Schaltstelle Gehirn. Heidelberg: Spektrum, S. 113 – 130.
- Gadamer, Hans Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gigerenzer, Gerd (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Bertelsmann.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenen Psychologie. Tübingen: Francke.
- Hörster, Reinhard & Müller, Burkhard (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische in der Sozialpädagogik? In: Helsper, Werner & Combe, Arno (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 614 – 648.
- Merten, Roland (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim: Juventa.
- Moch, Matthias (2006): Wissen - Verstehen - Können: Kompetenzerwerb durch reflexive Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, Jg. 36, H. 5, S. 532–544.
- Moch, Matthias (2007): Praxis im dualen Studiengang Soziale Arbeit – Erfahrungen Studierender unter der Lupe. Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Jg. 58, H. 5, S. 69 – 75.
- Müller, Burkhard (1999): Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zur Disziplinierung, Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, Jg. 29, H. 4, S. 383 - 394.
- Platon [1970]: Menon. In: ders.: Sämtliche Werke, Band 2, herausgegeben von Otto, F.; Grassl, E. & Plamböck, G. Frankfurt: Rowohlt. S. 7 – 42.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2009): Nachwort: Denken und Handeln. In: Sentker, Andreas & Wigger, Frank (Hrsg.): Schaltstelle Gehirn. Heidelberg: Spektrum, S. 262 - 272.
- Schön, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass: San Francisco.
- Sperber, Werner (1998): ...und in der Praxis ist dann alles ganz anders (?) – Eine Untersuchung zur Ausbildungssituation von BerufspraktikantInnen in der beruflichen Praxis Sozialer Arbeit. In: Goldbach, Gertraud; Horstmann, Gerhard; Sperber, Werner & Terbuyken, Gregor (Hg.) (1998): Ausbildung zur Sozialen Arbeit - eine Handlungswissenschaft auf dem Prüfstand. Hemmingen: Sozialwissenschaftliche Studiengemeinschaft. S. 223 – 354.
- Thole, Werner & Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen: Leske & Budrich.
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck - Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wendt, Wolf-Rainer (2000): Flexible Studien zu einer innovativen Praxis. Schritte zu einer modularen Organisation des Wissens. Studium und Praxis, 1. Jg., H. 2, 77–85.

(Abbildung 1 siehe unten)

**Abbildung 1: Handlungskonstituierende Merkmale in „lehrreichen“
Praxissituationen – Ein heuristisches Modell**

