

practical learning- Was können Praxisphasen für die Professionalisierung leisten?

Prof. Dr. Stephan Kösel / EHNW
Köln, 10.05.2017 / Vortrag bei der International BAG- Fachtagung



Forschungsprojekte zusammen mit Marc Goldeni
KOPRA: Kooperationsprozesse in der Praxisausbildung
RELKO: Relationalisierungskompetenz in der Praxisausbildung



Literatur

Danke für Ihre Aufmerksamkeit

practical learning- Was können Praxisphasen für die Professionalisierung leisten?

Prof. Dr. Stephan Kösel / FHNW
Köln, 10.05.2017/ Vortrag bei der internationalen BAG- Fachtagung



Forschungsprojekte zusammen mit Marc Goldoni
KOPRA: Kooperationsprozesse in der Praxisausbildung
RELKO: Relationierungskompetenz in der Praxisausbildung





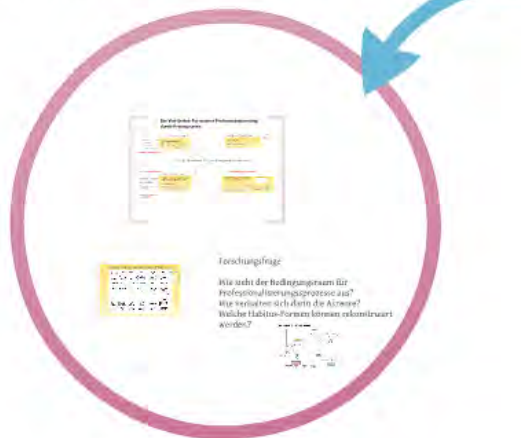
Empirische Ergebnisse zum Bedingungsraum Praxisphasen



Reflexive Professionalität durch Relationierung



Potentiale der Praxisphasen



practical learning



Reflexive Professionalität durch Relationierung

Reflexive Professionalität (Brew) befasst sich mit der Entwicklung von Reflexionskompetenz, der Initiierung von Wirklichkeitskonstruktionen, der Transformation von Handlungspraktiken und dem Erwerb von Konstruktions- und Teilhabekompetenzen.



Reflexive Professionstheorie (Dewe) befasst sich mit der Entwicklung von Reflexionskompetenz, der Entstehung von Wirklichkeitskonstruktionen, der Transformation von Bedeutungsperspektiven und dem Erwerb von Könnensstrukturen und Fallbearbeitungskompetenzen.

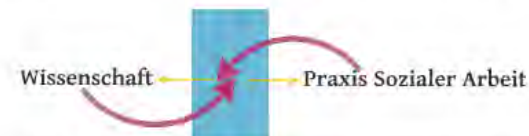
Theorie-Praxis

Statt "technischer Rationalität" (Wissen versus Können sei die Basis für eine Beides integrierende Professionalität), betont der reflexive Standpunkt, dass es kein Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und Praxis gibt (Dewe 2012, 118). Daher bedarf es wechselseitiger Verhältnisbestimmungen als aktive Relationierungsleistung.



Systematisches Wissenschaftswissen und praktisches Handlungswissen sind als differente Formen anzusehen. Statt die Differenz zu verwischen (Reine Wissensanwendung bzw. Authentizitätsvorteil der Praxis) geht es darum, die Differenz zu gestalten (Neuweg 2004)

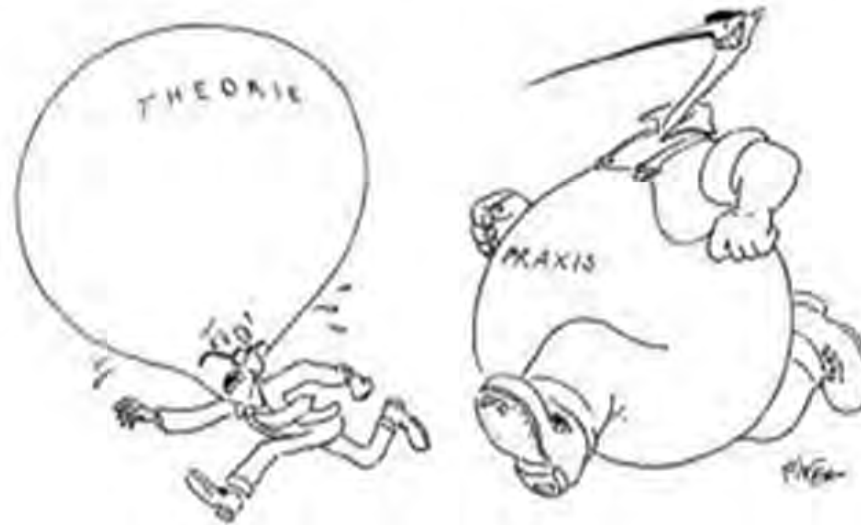
Die Zwei-Seiten-Form als Connectivity



Durch polykontexturales, synergetisches Verbinden (Connectivity), und Überschreiten der eigenen, systemspezifischen Rationalitäts-/ Sinn Grenzen (boundary crossing), wird expansives Lernen ermöglicht (Engeström 2002)

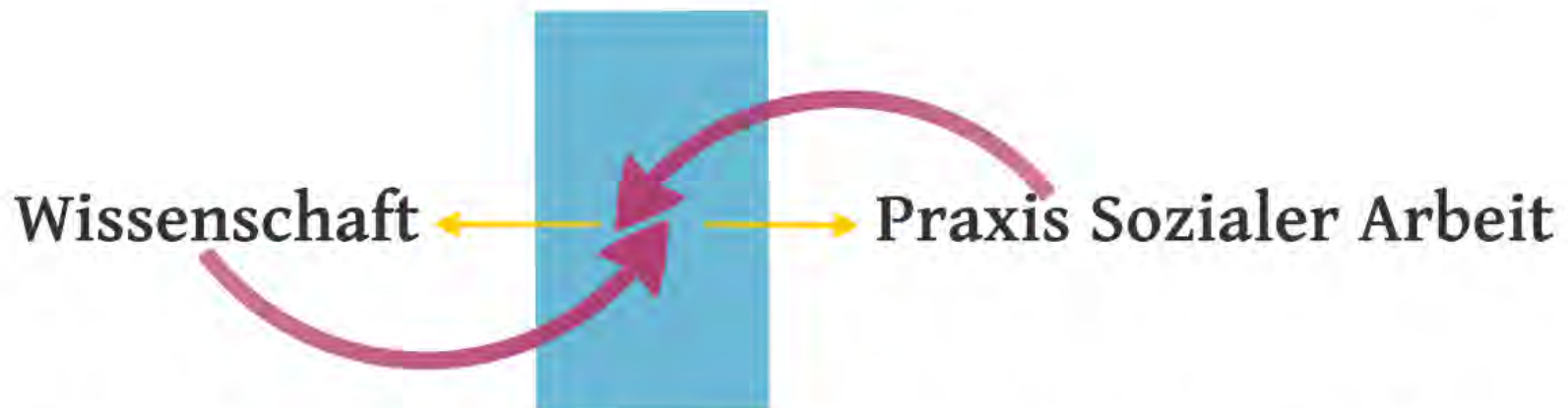
Organisation

Statt "technischer Rationalität" (Wissen versus Können sei die Basis für eine Beides integrierende Professionalität), betont der reflexive Standpunkt, dass es kein Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und Praxis gibt (Dewe 2012, 118). Daher bedarf es wechselseitiger Verhältnisbestimmungen als aktive Relationierungsleistung.



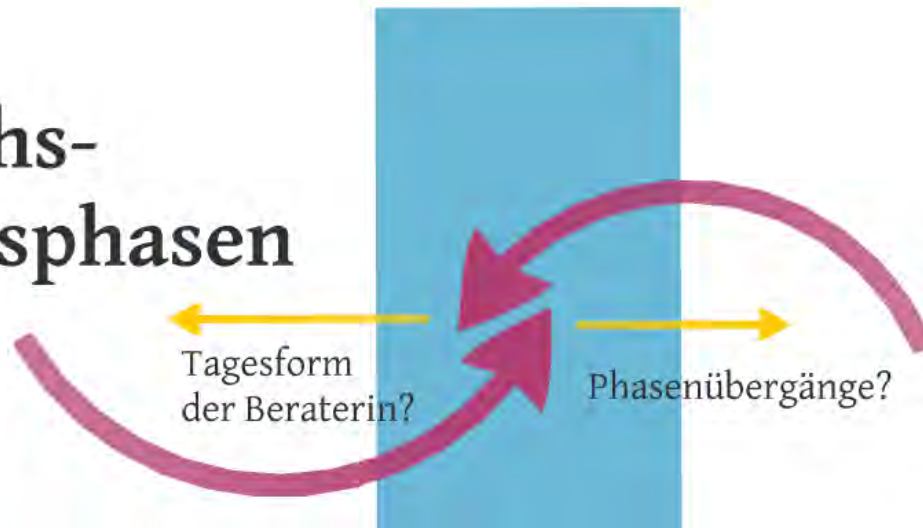
Systematisches Wissenschaftswissen und praktisches Handlungswissen sind als differente Formen anzusehen. Statt die Differenz zu verwischen (Reine Wissensanwendung bzw. Authentizitätsvorteil der Praxis) geht es darum, die Differenz zu gestalten (Neuweg 2004)

Die Zwei-Seiten-Form als Connectivity



Durch polykontexturales, synergetisches Verbinden (Connectivity), und Überschreiten der eigenen, systemspezifischen Rationalitäts-/ Sinn Grenzen (boundary crossing), wird expansives Lernen ermöglicht (Engeström 2002)

**Gesprächs-
führungsphasen**



**Routinen des
Erstgesprächs**

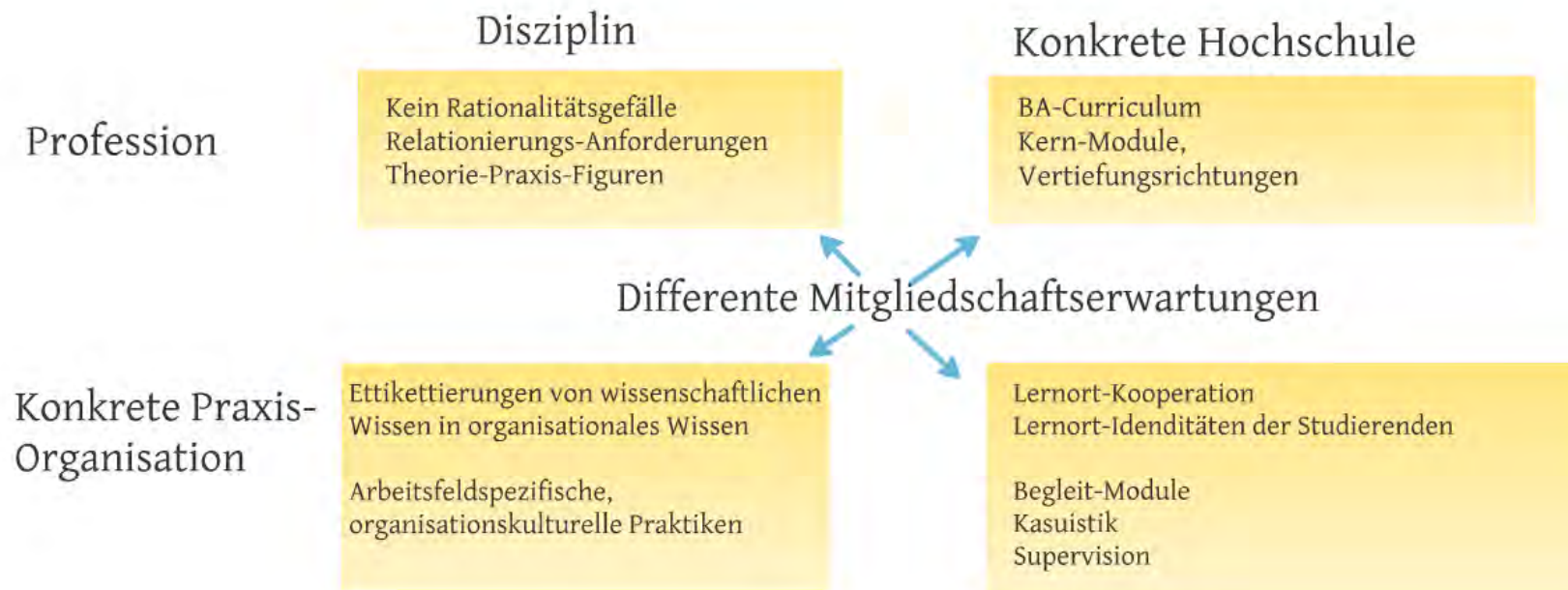
Wach K&S (2005)



123-17
 Konzeptumformulierung des Konzepts der "legalen peripheren Partizipation" (Lave/ Wenger), das Agieren von Novizen in vollqualifizierte Teilhaber am gemeinsamen Lern- und Ausbildungsprozess sozialer Praxis. "Periphere Partizipation" kann positiv oder belohnend, aber auch belohnend oder belohnend sein (S. 27)

Die -Vier-Seiten-Form einer Professionalisierung

nach Kösel (2005)



Wissensproduktion ist nicht exklusiv zu verstehen. Jede Praxisorganisation verarbeitet und "etikettiert" wissenschaftliches Wissen als eigenes kontextuelles, organisationales Wissen (Dewe 2012)

Systemtheoretisches Paradigma

"Der Sinn von Grenzen eines sozialen Systems ist die Begrenzung von Sinn" (Luhmann).

Beim Grenzübertritt wird der "Input" gemäss eigenen Leitdifferenzen des Systems atomisiert und modelliert

Die Person als Mitglied der Community of practice

Die Differenzmarkierungen von (un-)relevant werden eben nicht wie die Wissens(re-)produktion an der Hochschule von semantisch-sprachlichen Diskursen,



Dementsprechend definiert das Konzept der "legitimen peripheren Partizipation" (Lave/

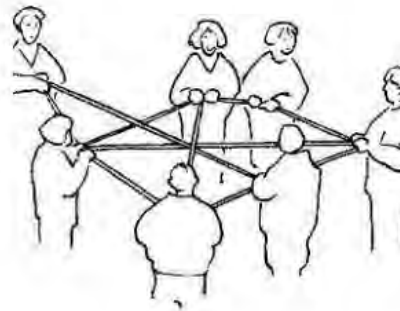
semantisches Wissen als eigenes
aktuelles, organisationales Wissen
(2012)

Beim Grenzübertritt wird der "Input"
gemäss eigenen Leitdiffenzen des
Systems atomisiert und modelliert

Die Person als Mitglied der Community of practice

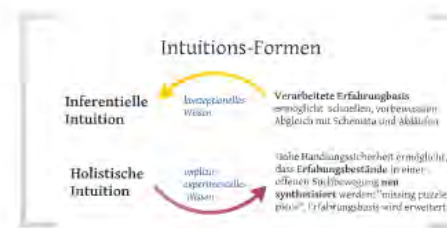
Die Differenzmarkierungen von (un-)/relevant werden
eben nicht wie die Wissens(re-)produktion an der
Hochschule von semantisch-sprachlichen Diskursen,
sondern durch eine "Teilhabe an historisch-
spezifischen Konnotationen" geprägt (Dewe, 2012, 118).

Die spezifischen (Un-) Verträglichkeitsbeziehungen
zwischen Regelwissen und Fallspezifik können nur
durch die Teilhabe an der konkreten Community of
practice erlebt werden.



Dementsprechend definiert das Konzept der
**"legitimen peripheren Partizipation" (Lave/
Wenger)**, das Agieren von Novizen als vollständige
Teilhabe am relationalen Beziehungs- und
Deutungsgeflecht sozialer Praxis. "Peripheral
participation is an positiv term: Relatedness versus un-
Relatedness or irrelevance (p.37) .

Klient- Professioneller



Strukturtheoretische Relationierungsnotwendigkeiten

Fallarbeit als zu bearbeitende Komplexität

- Faktoren wirken aufeinander
- zeitversetzte und nicht-lineare Rückwirkungen (Rekursivität)
- Intransparenz
- Polytelie und Zielkonflikte

Strategien im Umgang mit Komplexität (Dörner 2004)

1. Ausprobieren (try and error)
2. Ausblenden von Information ("nicht wichtig")
3. Trivialisierung (kompliziert statt komplex)
4. Rationale Durchdringung
5. Emotionale Bewertung

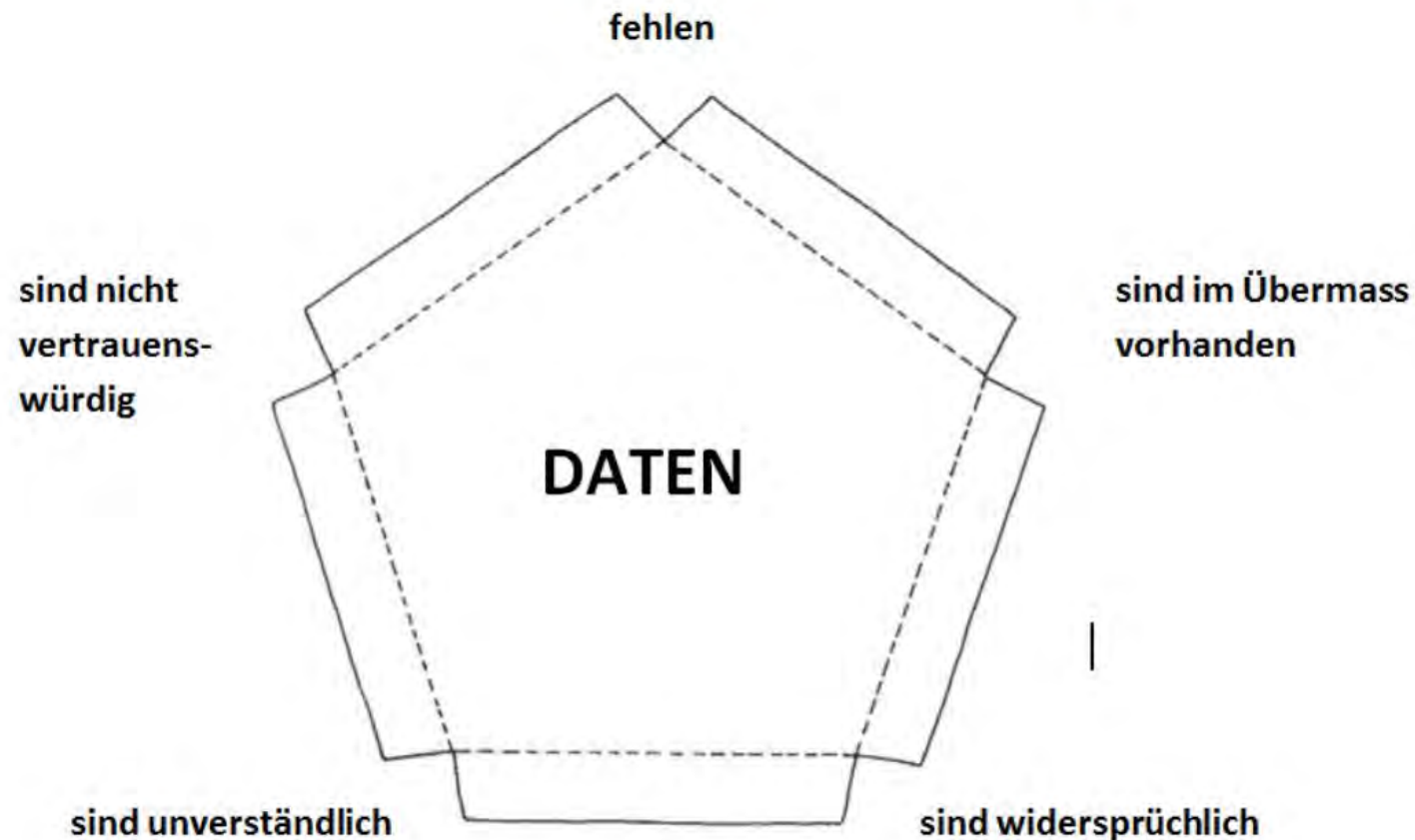
*Attraktorenwirkung von Emotionen auf Kognition
(Affektlogik, Ciompi 1997)*

*Fünf-Eck des Nicht-Wissens
(Zeuch 2010)*

*Intuition als Kompetenz in der
Fallbearbeitung (Kösel 2017)*



Das Fünf-Eck des Nicht-Wissens (Zeuch 2010)



Intuitions-Formen

**Inferentielle
Intuition**

*konzeptionelles
Wissen*

Verarbeitete Erfahrungsbasis
ermöglicht schnellen, vorbewussten
Abgleich mit Schemata und Abläufen

**Holistische
Intuition**

*implizit-
experimentelles
Wissen*

Hohe Handlungssicherheit ermöglicht,
dass **Erfahrungsbestände** in einer
offenen Suchbewegung **neu
synthetisiert** werden: "missing puzzle
piece". Erfahrungsbasis wird erweitert.

Umgang mit pädagogischen Antinomien (Schütze/Helsper)

Nähe-Distanz



"situative Fallkonstitution"
(Fallgestaltung)

Pädagogische Antinomien in der Sozialpädagogik
Schütze/Helsper (2004) Philippe Schütze (2004)

In der Fallarbeit verortet sich der Professionelle auf der Skala der jeweiligen Antinomie-Pole:

Begründung (ethisch-moralische Deutung) Spezialisierte Analyse	← X →	Alltag/Praxis (praktische Handlungslogik) Gemeinsinn
Theorie Haltungserhellung Kognitivistische Arbeit	← →	Praxis Handlungslogik Kognitivistische Arbeit
Subsumption des Einzel Falls (ethisch-moralische Kategorien) Typisierung	← X →	Fallprozedur (ethisch-moralische Kategorien) Typisierung
Strukturalistische Planung (ethisch-moralische Kategorien) Typisierung	← →	Ungewissheit/Unplan (ethisch-moralische Kategorien) Typisierung
Organisation Regeln/Verfahren	← X →	Kommunikative Rückkopplung Kommunikation
Sachthema technisch-sachliche Rückkopplung Typisierung	← →	Unthematisierte Nicht-Kommunikation Kommunikation

Pädagogische Antinomien in der Sozialpädagogik
Schütze/Helsper (2004) Philippe Schütze (2004)

In der Fallarbeit verortet sich der Professionelle auf der Skala der jeweiligen Antinomie-Pole:

Symmetrie (gleichberechtigte Beziehung)	← →	Institutionelle Machtposition (ethisch-moralische Kategorien)
Vertrauen (Arbeitsbeziehung)	← →	Eingriffsrechte Professioneller Zuschreibung von Defiziten/Aufgabe
Autonomie (individuelle Entwicklung)	← →	Kanalisierende Entwicklung Erziehbarkeit
Nähe Zu Personen und Bedürfnissen	← →	Distanz Zu Situation/Reaktionstendenzen
Differenzierung (individuelle Fallgestaltung)	← →	Gleichbehandlung formal-distanzierte
Emotionale Involviertheit	← →	Kognitive Verarbeitung

In der Fallarbeit verortet sich der Professionelle auf der Skala der jeweiligen Antinomie-Pole

Begründung

(stellvertretende Deutung)
Spezifische Anteile



Alltag/Routinen

(implizite Entscheidungen)
Diffuse Anteile

Theorie

Handlungsentlastung-
Komplexitätsreduktion



Praxis

Handlungszwang-
Komplexitätssteigerung

Subsumption des Einzelfalls

klassifikatorische Kategorien
Typisierung



Fallparadoxie

(Fallkomplexität, mehr als "Fall")

Effektivität/Planung

Prozesssteuerung, verfahrensorientiert)



Ungewissheit/Freiraum

(was wirkt, wie?/ungeplant-
situitives zulassen)

Organisation

Regeln/Verfahren



Kommunikative Rückkoppelung

kontingenter Rahmen

Sache/Thema

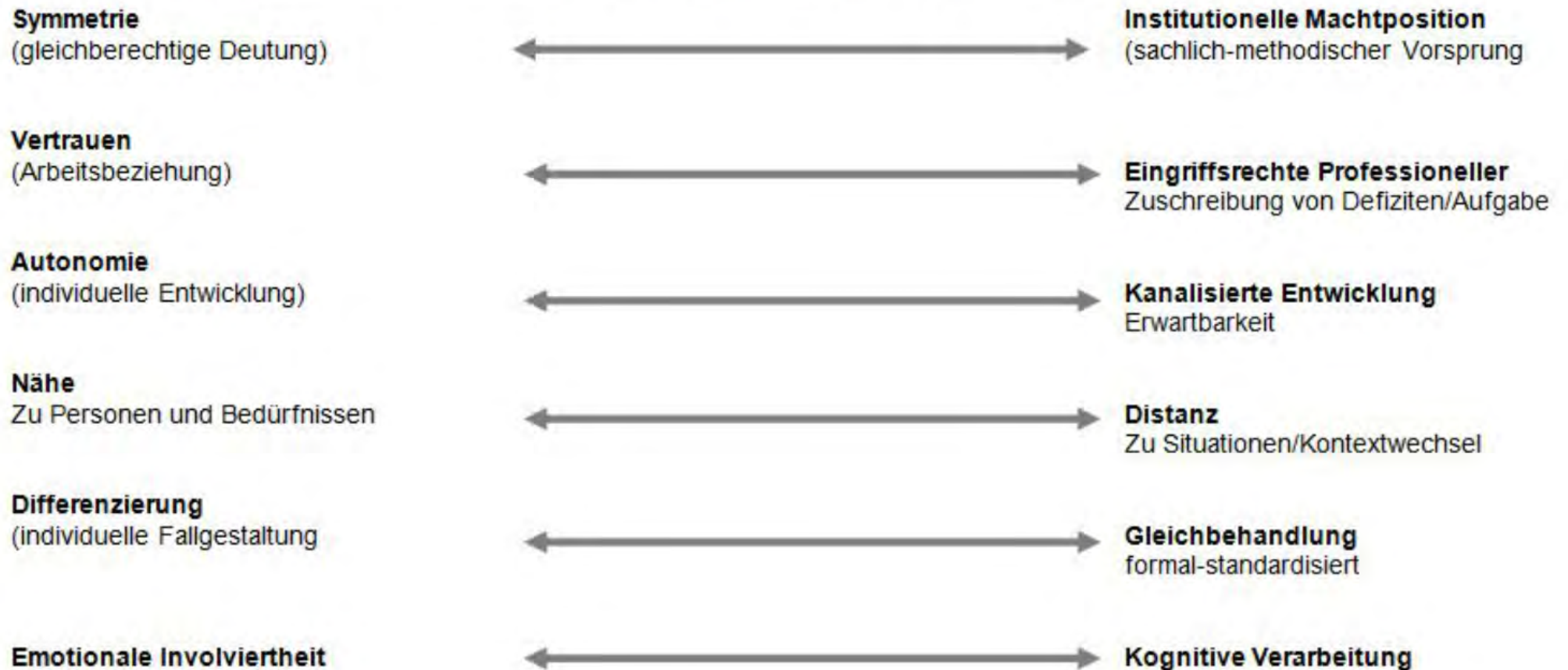
fachwissenschaftliche Kodierungen,
Eingrenzungen



Unschärfe/ Nicht-Wissen

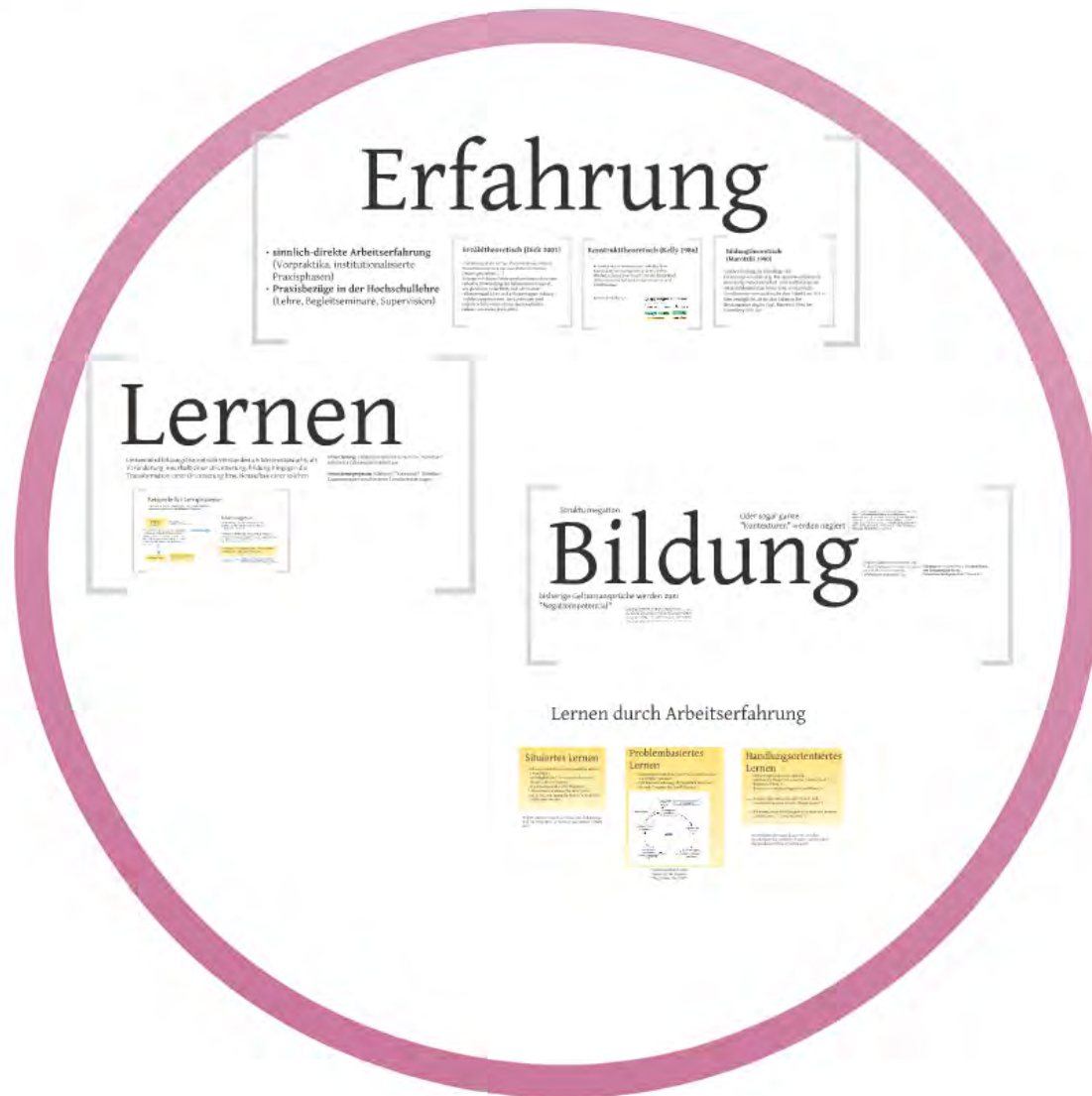
Praktikabilität/Inoffizielle
Sichtweisen, "Unfassbares"

In der Fallarbeit verortet sich der Professionelle | auf der Skala der jeweiligen Antinomie-Pole





practical learning



Erfahrung

- **sinnlich-direkte Arbeitserfahrung**
(Vorpraktika, institutionalisierte Praxisphasen)
- **Praxisbezüge in der Hochschullehre**
(Lehre, Begleitseminare, Supervision)

Erzähltheoretisch (Dick 2001)

«Erfahrung ist die stetige Verschränkung unseres Bewusstseinsstroms mit dem fortschreitenden Umweltgeschehen. (...) Solange sich dieses Erfahrungscontinuum ohne eine reflexive Hinwendung des Bewusstseins ereignet, uns gleichsam widerfährt, sind wir in einer selbstverständlichen und unhinterfragten Haltung Teil des Ereignisstroms. Das Continuum wird unterbrochen, wenn wir uns dem Geschehen reflexiv zuwenden (Dick, 2001).

Konstrukttheoretisch (Kelly 1986)

wir antizipieren mit unserem individuellem Konstruktsystem Ereignisse, in dem wir ihre Wiederholungen über Konstrukte der Ähnlichkeit, Differenzen und Kohärenzen konstruieren und strukturieren.

Konstruktübung:



Bildungstheoretisch (Marotzki 1990)

Sinnherstellung als Grundlage der Erfahrungsverarbeitung. Die zusammenführende Beziehung zwischen Selbst- und Weltreferenzen wird als Modalitätsschema bzw. existentielle Sinnklammer verstanden, die dem Subjekt ein Ort in Sein ermöglicht, da sie den Rahmen für Deutungsakte abgibt. (vgl. Marotzki 1990, bei Rosenberg 2011, 20)

nen

Erzähltheoretisch (Dick 2001)

«Erfahrung ist die stetige Verschränkung unseres Bewusstseinsstroms mit dem fortschreitenden Umweltgeschehen. (...)

Solange sich dieses Erfahrungskontinuum ohne eine reflexive Hinwendung des Bewusstseins ereignet, uns gleichsam widerfährt, sind wir in einer selbstverständlichen und unhinterfragten Haltung Teil des Ereignisstroms. Das Kontinuum wird unterbrochen, wenn wir uns dem Geschehen reflexiv zuwenden (Dick, 2001).

Konstrukttheoretisch (Kelly 1986)

wir antizipieren mit unserem individuellem Konstruktsystem Ereignisse, in dem wir ihre Wiederholungen über Konstrukte der Ähnlichkeit, Differenzen und Kohärenzen konstruieren und strukturieren.

Konstruktübung:

Wählen sie **drei selbst formulierte Aspekte**, die beim Erstgespräch wichtig für Sie sind (Bereichs-Konstruktion)

Aus diesen drei Begriffen suchen Sie sich bitte die **zwei heraus, die etwas Gemeinsames** haben. Dazu suchen Sie sich einen **übergeordneten Begriff** (Kohärenz-Konstruktion). Ebenso zum dritten Begriff (Differenz-Konstruktion)



Wählen sie **drei selbst formulierte Aspekte**, die beim Erstgespräch wichtig für Sie sind (Bereichs-Konstruktion)

Aus diesen drei Begriffen suchen Sie sich bitte die **zwei heraus, die etwas Gemeinsames** haben. Dazu suchen Sie sich einen **übergeordneten Begriff** (Kohärenz-Konstruktion). Ebenso zum dritten Begriff (Differenz-Konstruktion)



Bildungstheoretisch (Marotzki 1990)

Sinnherstellung als Grundlage der Erfahrungsverarbeitung. Die zusammenführende Beziehung zwischen Selbst- und Weltreferenzen wird als Modalitätsschema bzw. existentielle Sinnklammer verstanden, die dem Subjekt ein Ort in Sein ermöglicht, da sie den Rahmen für Deutungsakte abgibt. (vgl. Marotzki 1990, bei Rosenberg 2011,20)

Lernen

Lernen wird bildungstheoretisch verstanden als Wissenszuwachs, als Veränderung innerhalb einer Orientierung. Bildung hingegen die Transformation einer Orientierung bzw. Neuaufbau einer solchen

Orientierung: Geltungsansprüche sozial bzw. individuell validierter Erfahrungsverarbeitung

Orientierungssystem (Schütze)/ "Kontextur" (Günther):
Zusammenspiel verschiedener Einzelorientierungen

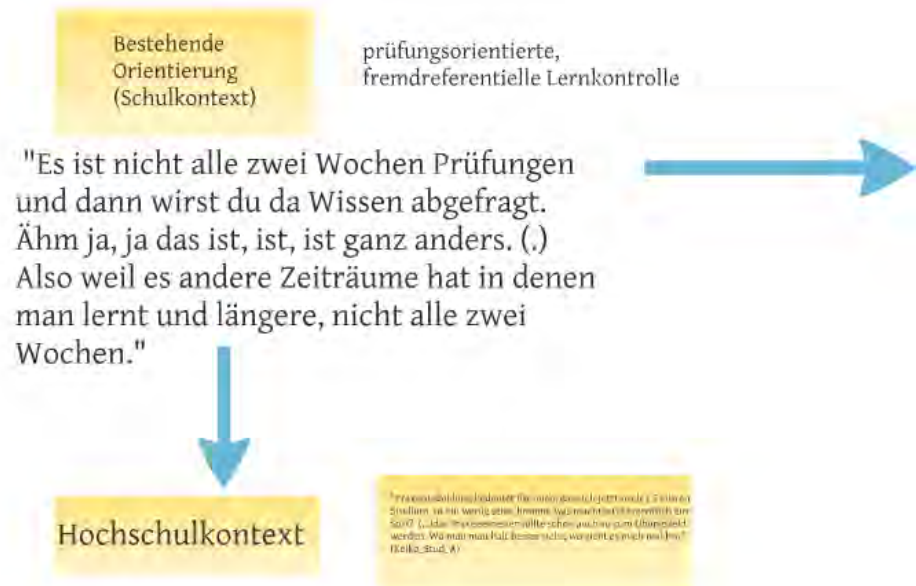
Beispiele für Lernprozesse

Die Orientierung der Lernkontrolle, die aus dem Schulkontext stammt, wird auf den Hochschulkontext übertragen.



Beispiele für Lernprozesse

Die Orientierung der Lernkontrolle, die aus dem Schulkontext stammt, wird auf den Hochschulkontext übertragen



Inhaltsnegation

Das Strukturprinzip der Orientierung bleibt erhalten, es wird nur dem Inhalt gemäss variiert (Marotzki 1990)

"Der Unterschied zum Zivildienst?, grundsätzlich ist Betreuung hier eigentlich, das alles funktioniert, dass sie keinen Blödsinn machen, dass sie leben können, aber man greift eigentlich nicht in ihre Verhaltensweisen ein. Und Pädagogik würde ich jetzt benennen, versucht halt, (.) ja schon ja zu erziehen, ein Stückweit" (Koppa_Stud_C)

Strukturprinzip: (Nicht-)Eingriff als Professioneller" bleibt erhalten, aber es kommt zu einer

Inhaltsnegation → Veränderte Rolle: Vom Zivi zum Studierenden
veränderter Inhalt: Mögliche und intentionale
Persönlichkeitsentwicklung durch Eingriff beeinflussen

Inhaltsnegation

Das Strukturprinzip der Orientierung bleibt erhalten, es wird nur dem Inhalt gemäss variiert (Marotzki 1990)

"Der Unterschied zum Zivildienst?, grundsätzlich ist Betreuung hier eigentlich, das alles funktioniert, dass sie keinen Blödsinn machen, dass sie leben können, aber man greift eigentlich nicht in ihre Verhaltensweisen ein. Und Pädagogik würde ich jetzt benennen, versucht halt, (.) ja schon ja zu erziehen, ein Stückweit" (Kopra_Stud_C)

Strukturprinzip: (Nicht-)Eingriff als Professioneller" bleibt erhalten, aber es kommt zu einer

Inhaltsnegation



Veränderte Rolle: Vom Zivi zum Studierenden
veränderter Inhalt: Mögliche und intentionale
Persönlichkeitsentwicklung durch Eingriff beeinflussen

Strukturnegation

Oder sogar ganze
"Kontexturen" werden negiert

"Also, mir gibt es eigentlich wieder Boden. (...) Früher habe ich, ähm, (...) so theoretisches Wissen, so als abgehoben empfunden, als ich noch in der Ausbildung gewesen bin. Und ich habe gedacht, ja das Wissen kommt dann eigentlich aus der Praxis raus, aus dem was ich mache. Und heute habe ich eine andere Sicht, dass ich wie weis: Theorie und Forschungen geben mir den Boden" (Kopra, PA_A)

Bildung

Strukturnegationen verschaffen dem Subjekt Zugang zu Bereichen, die bisher ausserhalb seiner Muster der Erfahrungsverarbeitung liegen.

"Bildung ist in diesem Sinne die Herstellung von Bestimmtheit durch Unbestimmtheitspotentiale" (Marotzki)

bisherige Geltungsansprüche werden zum
"Negationspotential"

"Früher eben als Pflegekraft arbeiten gelernt ist, das hat zum Teil eine Handlungsanleitung, die man bei der Arbeit, die Kinder beobachten und so, hat von dort übernommen... (...) Was mich nicht verwundert hat ist, dass ich hier im Alltag viel mehr auf mein Wissen zurückgreifen muss. Und nicht irgendwie nicht standardisiert, nicht nach irgendeiner Vorlage sondern eigentlich immer je in jeder Situation irgendeine neue Regelung zu finden aber ich muss mich auch immer bewusst sein, dass ich nicht richtig weiss, dass ich vor der Entscheidung, durch die das mal her wirklich begründen kann" (Görke, D, 2016)

Lernen durch Arbeitserfahrung

üche werden zum

"Vorher eben als **Pflegefachfrau** anders gewesen ist, dort hat zum Beispiel eine **Handlungsanleitung**, das man tut das vorbereiten, die Hände desinfizieren und so, hat vom Arzt Anweisungen....(...) was sich sicher verändert hat ist, dass, dass ich **hier im Alltag viel mehr auf mein Wissen zurückgreifen muss. Und nicht irgendwie nicht standardisiert**, nicht nach irgendeiner Vorgabe sondern eigentlich immer ja, **in jeder Situation irgendwie zwar reagieren** zu können aber schlussendlich muss ich mir immer bewusst sein, dass ich mich rechtfertigen muss, dass ich vor der Entscheidung.., damit ich das nachher wirklich begründen kann." (KOPRA_D_Stud)

Strukturnegation

Oder sogar ganze
"Kontexturen" werden negiert

"Also, mir gibt es eigentlich wieder Boden. (...) Früher habe ich, ähm, (...) so theoretisches Wissen, so als abgehoben empfunden, als ich noch in der Ausbildung gewesen bin. Und ich habe gedacht, ja das Wissen kommt dann eigentlich aus der Praxis raus, aus dem was ich mache. Und heute habe ich eine andere Sicht, dass ich wie weis: Theorie und Forschungen geben mir den Boden" (Kopra, PA_A)

Bildung

bisherige Geltungsansprüche werden zum
"Negationspotential"

"Früher eben als Pflegekraft arbeiten gelernt ist, das hat zum Teil eine Handlungsanleitung, die man bei der Arbeit, die Kunden-Interaktion und so, hat von dort übernommen... (...) Was mich nicht verwirrt hat ist, dass ich hier im Alltag viel mehr auf mein Wissen zurückgreifen muss. Und nicht irgendwie nicht standardisiert, nicht nach irgendeiner Vorlage sondern eigentlich immer je in jeder Situation irgendeine neue Regelung zu finden aber ich weiß nicht mehr, dass ich immer gelernt habe, dass ich nicht richtig weiß, dass ich vor der Entscheidung, durch die das mal her wirklich begründen kann" (Görke, D, 2016)

Strukturnegationen verschaffen dem Subjekt Zugang zu Bereichen, die bisher ausserhalb seiner Muster der Erfahrungsverarbeitung liegen.

"Bildung ist in diesem Sinne die Herstellung von Bestimmtheit durch Unbestimmtheitspotentiale" (Marotzki)

Lernen durch Arbeitserfahrung

"Also, mir gibt es eigentlich wieder Boden. (.) Früher habe ich, ähm, (.) so **theoretisches Wissen, so als abgehoben empfunden**, als ich noch in der Ausbildung gewesen bin. Und ich habe gedacht, ja das Wissen kommt dann eigentlich aus der Praxis raus, aus dem was ich mache. **Und heute habe ich eine andere Sicht, dass ich wie weiss: Theorie und Forschungen geben mir den Boden**" (Kopro_PA_A)

...ent, ja das Wissen kommt dann eigentlich aus der
...is, aus dem was ich mache. **Und heute habe ich eine
...cht, dass ich wie weiss: Theorie und Forschungen
...r den Boden"** (Kopro_PA_A)

Strukturnegationen verschaffen dem
Subjekt Zugang zu Bereichen, die bisher
ausserhalb seiner Muster der
Erfahrungsverarbeitung liegen.

"Bildung ist in diesem Sinne die **Herstellung
von Bestimmtheit durch
Unbestimmtheitspotentiale"** (Marotzki)

Lernen durch Arbeitserfahrung

Situiertes Lernen

- Situative Einbettung in Organisation-Klient-Einmaligkeit
- Als Mitglied der "Community of practice" situative Aktualisierung organisationskultureller Praktiken
- Theoretisches Wissen "an sich" gibt es nicht, es muss immer im konkreten Kontext relationiert werden

Welche Orientierungen zur Situations-Einlassung und zur Integration in Team, Organisationen liegen vor?

Problembasiertes Lernen

- Konfrontation mit bisherigen Problemsichtweisen und Problemlösungen
- Problemwahrnehmung als "kognitive Dissonanz"
- Methode "inquiry-Kreislauf" (Dewey)



Welche Orientierungen liegen vor zur eigenen "kognitiven Identität"?

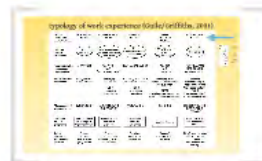
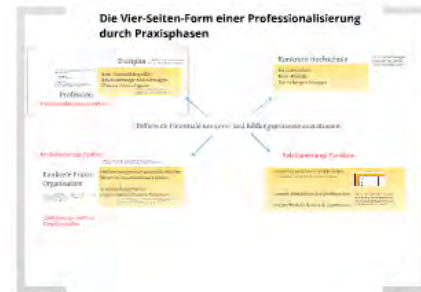
Handlungsorientiertes Lernen

- Einheit von Denken und Handeln
- Intuitionsformen/ Dualismus von Emotion und Kognition (Ciampi)
- Kontinuum zwischen Begreifen und Handeln

- Begriffe ohne Erfahrung bleiben leer und zusammenhangslos (sonst... "träges Wissen")
- Erfahrung muss über Kategorien sortiert und bewertet werden (sonst... "blinde Routine")

Welche Orientierungen liegen vor, was den Handlungserfolg "steuert": Wissen, Können oder die gestaltete Differenz von beidem?

Potentiale der Praxisphasen

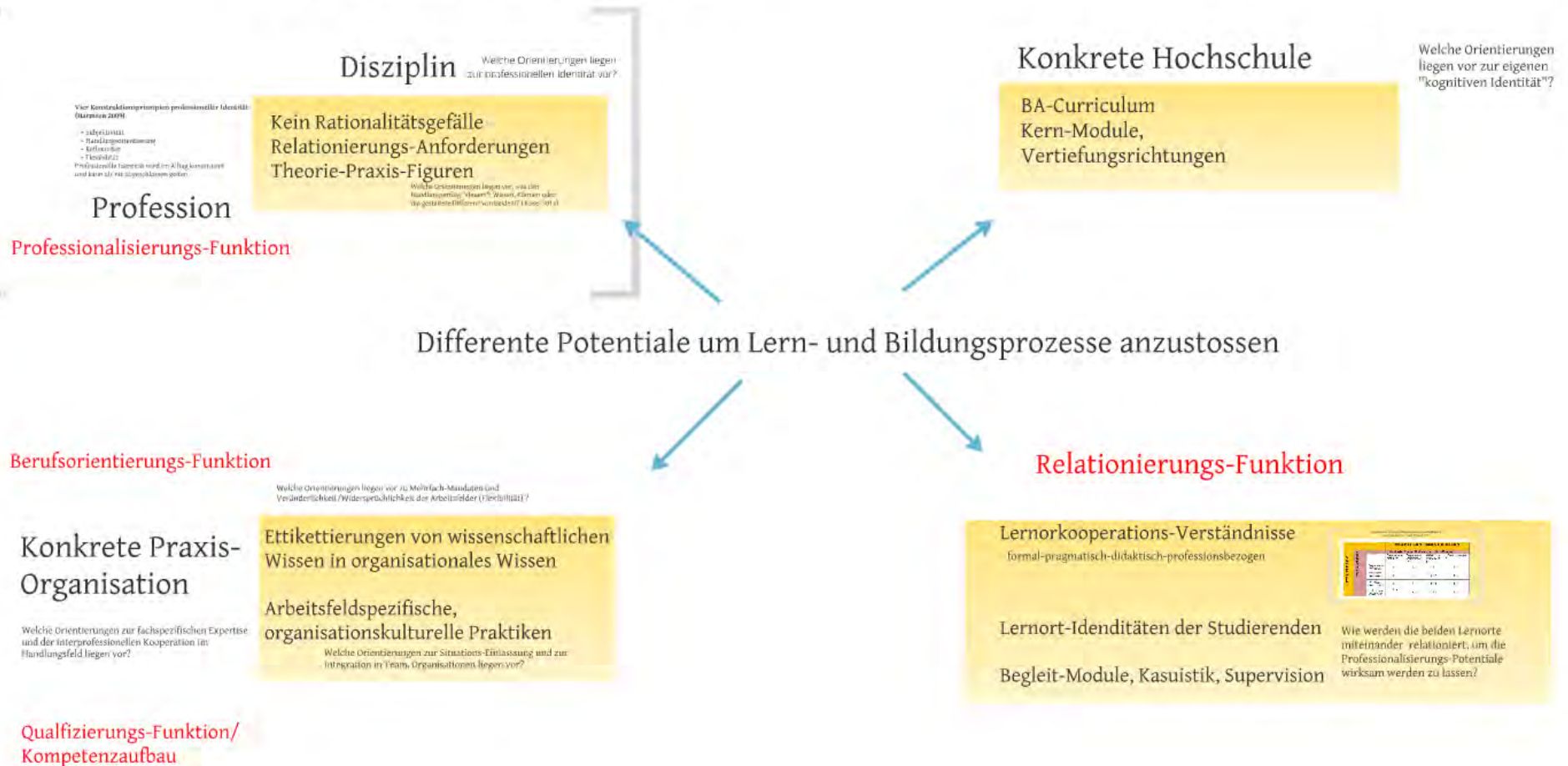


Forschungsfrage

Wie sieht der Bedingungsraum für Professionalisierungsprozesse aus?
Wie verhalten sich darin die Akteure?
Welche Habitus-Formen können rekonstruiert werden?



Die Vier-Seiten-Form einer Professionalisierung durch Praxisphasen



Die vier Schenkel durch Praxispha

Disziplin

Welche Orientierungen liegen
zur professionellen Identität vor?

Vier Konstruktionsprinzipien professioneller Identität
(Harmsen 2009)

- Subjektivität
- Handlungsorientierung
- Reflexivität
- Flexibilität

Professionelle Identität wird im Alltag konstruiert
und kann als nie abgeschlossen gelten

Profession

Professionalisierungs-Funktion

Kein Rationalitätsgefälle
Relationierungs-Anforderungen
Theorie-Praxis-Figuren

Welche Orientierungen liegen vor, was den
Handlungserfolg "steuert": Wissen, Können oder
die gestaltete Differenz von beidem? (Kösel 2014)

Differente Potent

Professionalisierung

Konkrete Hochschule

BA-Curriculum
Kern-Module,
Vertiefungsrichtungen

Welche Orientierungen
liegen vor zur eigenen
"kognitiven Identität"?



ungsprozesse anzustossen

Berufsorientierungs-Funktion

Welche Orientierungen liegen vor zu Mehrfach-Mandaten und Veränderlichkeit/Widersprüchlichkeit der Arbeitsfelder (Flexibilität) ?

Konkrete Praxis-Organisation

Welche Orientierungen zur fachspezifischen Expertise und der interprofessionellen Kooperation im Handlungsfeld liegen vor?

Ettikettierungen von wissenschaftlichen Wissen in organisationales Wissen

Arbeitsfeldspezifische, organisationskulturelle Praktiken

Welche Orientierungen zur Situations-Einlassung und zur Integration in Team, Organisationen liegen vor?

Qualifizierungs-Funktion/ Kompetenzaufbau

Relationierungs-Funktion

Lernorkooperations-Verständnisse

formal-pragmatisch-didaktisch-professionsbezogen

Kombination von Lernorkooperations-Verständnissen
(Kösel/Gedoni 2014 nach Patzelt 1997)

Lernortorganisation	Lernortausstattung	Institutionale Ebene/Hochschule (Meso-Ebene)			
		Individuelle Ebene/Studierende (Mikro-Ebene)			
		Formal (1)	Informal (2)	Intermediär (3)	Professionsbezogen (4)
Lernortorganisation	Formal (1)	1/1	2/1	3/1	4/1
	Informal (2)	1/2	2/2	3/2	4/2
	Intermediär (3)	1/3	2/3	3/3	4/3
	Professionsbezogen (4)	1/4	2/4	3/4	4/4

Lernort-Identitäten der Studierenden

Begleit-Module, Kasuistik, Supervision

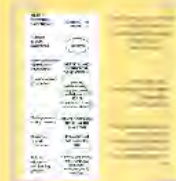
Wie werden die beiden Lernorte miteinander relationiert, um die Professionalisierungs-Potentiale wirksam werden zu lassen?

Kombination von Lernortkooperations-Verständnissen
(Kösel/Goldoni 2014 nach Pätzold 1997)

Praxis-organisation	Praxis-ausbildende		Institutionelle Ebene/Hochschule (Meso-Ebene)			
			Individuelle Ebene/Studierende (Mikro-Ebene)			
			<i>Pragmatisch-formal (1)</i>	<i>Pragmatisch-utilitaristisch (2)</i>	<i>Didaktisch-methodisch (3)</i>	<i>professionsbezogen (4)</i>
		<i>Pragmatisch formal (1)</i>	1 / 1	2 / 1	3 / 1	4 / 1
		<i>Pragmatisch-utilitaristisch (2)</i>	1 / 2	2 / 2	3 / 2	4 / 2
		<i>Didaktisch-methodisch (3)</i>	1 / 3	2 / 3	3 / 3	4 / 3
		<i>Professions-bezogen(4)</i>	1 / 4	2 / 4	3 / 4	4 / 4

typology of work experience (Guile/Griffiths, 2001)

MODEL OF WORK EXPERIENCE	TRADITIONAL MODEL	EXPERIMENTAL MODEL	GENERIC MODEL	WORK PROCESS MODEL	CONNECTIVE MODEL
Purpose of work experience	'Launch' into work	'Co-development' between education and work	Key skill/competence assessment	'Attunement' to work environment	Reflexivity
Assumption about learning and development	ADAPTION	ADAPTION AND SELF-AWARENESS	SELF-MANAGEMENT	ADJUST AND TRANSFER	VERTICAL AND HORIZONTAL DEVELOPMENT
Practice of work experience	Managing tasks and instructions	Managing contributions PLUS - recording experiences	Managing action plan and learning outcomes PLUS - managing situations	Managing work processes, relationships and customers PLUS - adding value for employer - supporting employability	Working collaboratively to apply and develop knowledge and skill PLUS 'boundary crossing' 'entrepreneurialability'
Management of work experience	SUPERVISION	ARMS-LENGTH SUPERVISION	FACILITATION	COACHING	DEVELOPING AND RESITUATING LEARNING
Outcome of work experience	Skill acquisition knowledge of 'work readiness'	Economic and industrial awareness	Assessed learning outcomes	System thinking	Polycontextual and connective skills
Role of education and training provider	Provide formal preparation programme	Provide briefing for and de-briefing of work experience	Facilitate portfolio of achievement	Support reflection-in and on-action	Develop partnerships with workplaces to create 'environments for learning'



MODEL OF WORK EXPERIENCE

Purpose
of work
experience

Assumption about
learning and
development

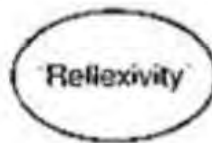
Practice of work
experience

Management of
work experience

Outcome
of work
experience

Role of
education
and training
provider

CONNECTIVE MODEL



VERTICAL AND HORIZONTAL DEVELOPMENT

Working
collaboratively to
apply and develop
knowledge and skill
PLUS
boundary crossing
entrepreneurial ability

DEVELOPING AND RESITUATING LEARNING

Polycontextual
and connective
skills

Develop partnerships
with workplaces
to create:
'environments for
learning'

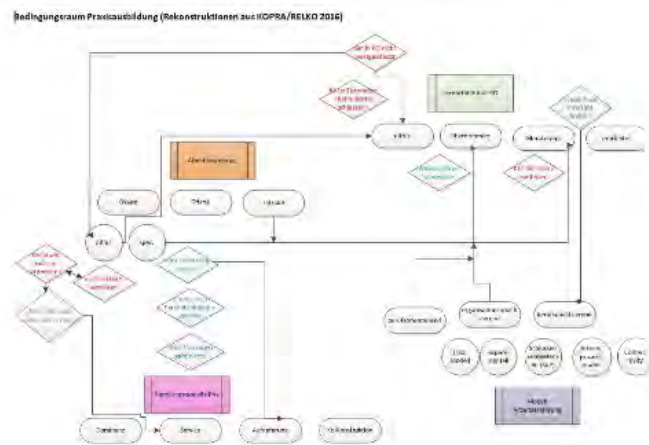
Das Connectivity-Modell
erscheint besonders
professionalisierungs-
förderlich
(Was-Frage)

Rekonstruktiv-
empirisch ist die **Wie-
Frage** aber
entscheidender

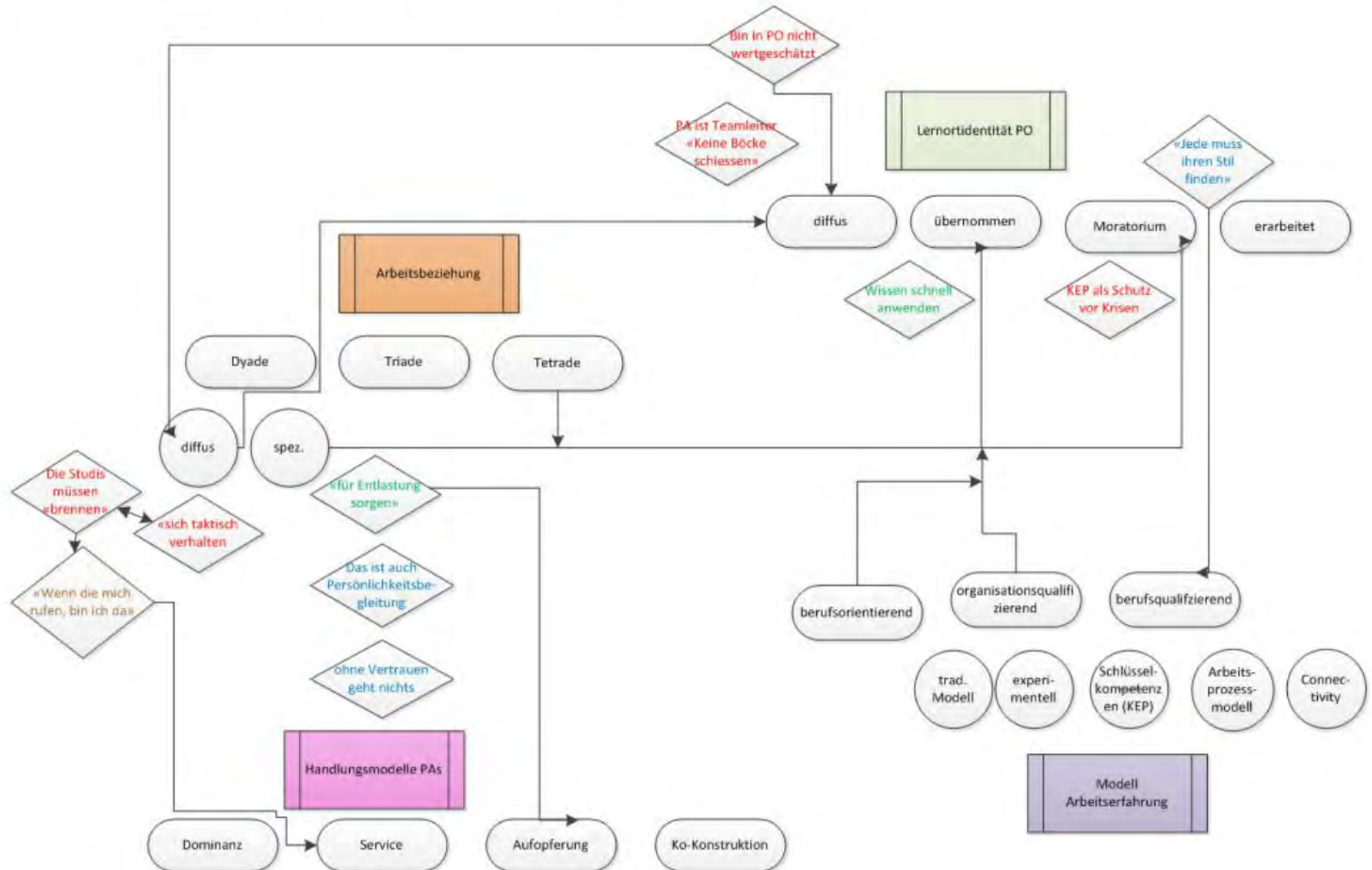
Wie verhalten sich die
Akteure, welche
Professionalisierungs-
prozesse stellen sie
her, welche lassen sie
zu?

Forschungsfrage

Wie sieht der Bedingungsraum für Professionalisierungsprozesse aus?
Wie verhalten sich darin die Akteure?
Welche Habitus-Formen können rekonstruiert werden?



Bedingungsraum Praxisausbildung (Rekonstruktionen aus KOPRA/RELKO 2016)



Empirische Ergebnisse zum Bedingungsraum Praxisphasen

Arbeitsbeziehung Studierende- Praxisausbildende

Integrierung der
Praxisausbildung in die Praxis



Modelle der Arbeitserfahrung



Lernort-Identitäten



Orientierungen bei Studierenden



Integrierung der Praxisausbildung in die Praxis



1. The first step is to identify the problem. In this case, the problem is that the user is unable to access the internet.

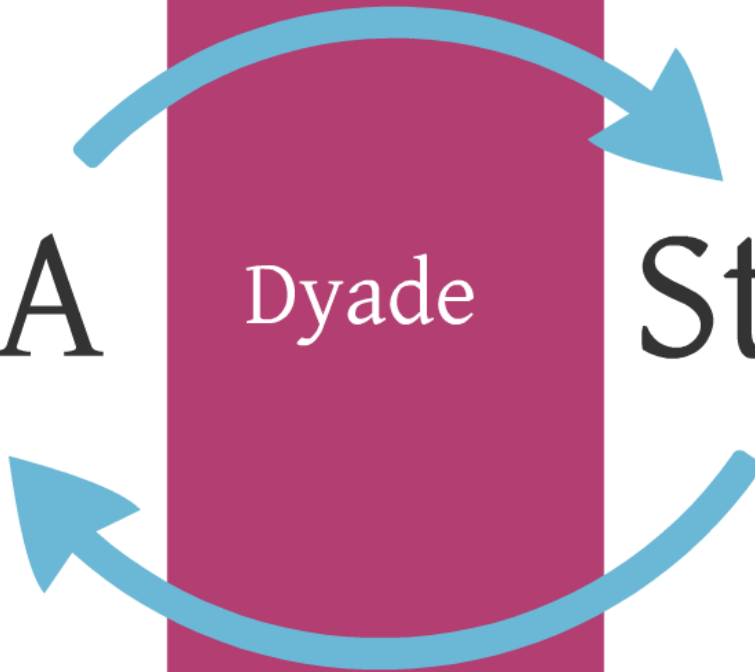
Arbeitsbeziehungen-Welche Annahmen
deutlich werden(Bispiele)

[illegible]

PA

Dyade

Studierende



Professionelle Handlungsmodelle in der Sozialen Arbeit

(Maja Heiner, 2010, 407ff.)

Einstellung der Fachkraft	Zur eigenen Klientel		
		Defizitorientierung/Distanz/keine Motivationsorientierung	Ressourcenorientierung, persönliche Nähe/Motivationsorientierung
Zum eigenen Angebot	Qualitativ, aber ineffektiv	Dominanzmodell (keine Aushandlungsbemühungen)	Aufopferungsmodell (zu starke Kompensation von indiv. oder strukturellen Defiziten)
	Qualitativ und effektiv	Servicemodell (Sicherung der Angebotsqualität, Nichtnutzung als indiv. Entscheidung)	Passungsmodell (Aushandlungsprozesse, Widersprüche thematisierend, Umdeutungen)

Handlungsmodelle der Praxisausbildenden in der Sozialen Arbeit

(in Anlehnung an Maja Heiner, 2010, 407ff.)

Einstellung der PAs	Zum Studierenden		
		Defizitorientierung/Distanz/keine Motivationsorientierung	Ressourcenorientierung, persönliche Nähe/Motivationsorientierung
Zum eigenen Angebot	Qualitativ, aber ineffektiv	Dominanzmodell (organisationsspezifische, bewährte Anforderungen, eng zu führende Studierende)	Aufopferungsmodell (Auseinandersetzung mit Person, Lebensumständen, flexible Anpassung des PA-Alltags an situativ-indiv. Problemlagen)
	Qualitativ und effektiv	Servicemodell (Standardisierung der Lernfelder, KEP, Anpassungserwartung, Optimierung der Instrumente)	Passungsmodell (Indiv. Anpassung organisationspezifischer Anforderungen, Aushandlungsprozesse, Umdeutungen)

Welche "Defizite" bzw. "Ressourcen" gibt es hinsichtlich der Professionalisierungs-Anforderungen?

Bsp: "Technologie-Figur" bei Studierenden?

Arbeitsbeziehungen-Welche Antinomien deutlich werden(Beispiele)

- **Begründungsantinomie:** Begründungsverpflichtung für «professionelles Handeln» ist zunächst beim PA verortet, dann bei beiden und einigen Fällen wird später die notwendige Fähigkeit eher den Studierenden zugeschrieben (Wissens- und Theorievorsprung). Daraus ergibt sich für die PA-Rolle die Anforderungen, phasenabhängig jeweils wieder neu auszurichten.
- **Machtantinomie:** Wissens- und Erfahrungs- und Organisationsvorsprung könnte immer «gegen» den Studierenden verwendet werden, zumindest ist diese Differenz nicht negierbar. Dennoch wird «im Sinne der Vertrauensantinomie» (siehe unten) diese Differenz aktiv negiert.
- **Vertrauensantinomie:** Vertrauen in das Zulassen von spezifisch-fachlichen und individuell-situativ-diffusen Themen der Praxisausbildung muss gegenseitig als Vertrauensvorschuss analog zur KlientInnenarbeit zugelassen bzw. erarbeitet werden. Fehlt die, kommt es zu formalisierten oder gar symbolisch-rituellen PA-Gesprächen, die unter dem Deckmantel stattfinden, externe Anforderungen der HSA zu erfüllen.
- **Praxisantinomie:** als widersprüchliche Vermittlung von Theorie und Praxis. Es wurde deutlich, dass je nach Theorie-Praxis-Figur von Studierenden die PAs die ihrige dazu anpassen (um sinnvolle Entwicklungsbedarfe zu generieren) oder diese zeitweise «bedienen» (Technologiefigur), um mittelfristig andere zu ermöglichen. Oder der PA ist sich über die Inkompatibilität der eigenen bewusst und delegiert daher PA-Aufgaben an Andere («Bin kein Theorie-Tiger»)

Integrierung der Praxisausbildung in die Praxis



1. The first step is to identify the problem. In this case, the problem is that the user is unable to access the internet.

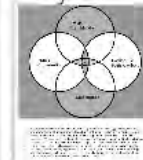
Arbeitsbeziehungen-Welche Annahmen
deutlich werden(Bispiele)

[illegible]

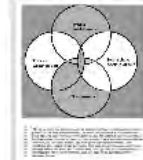
Studierende-

Integrierung der
Praxisausbildung in die Praxis

Dyade



Triade



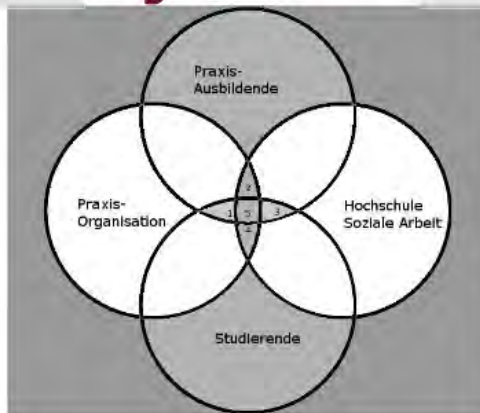
Tetrade



Arbeitsbeziehungen-Welche Antinomien
deutlich werden(Beispiele)

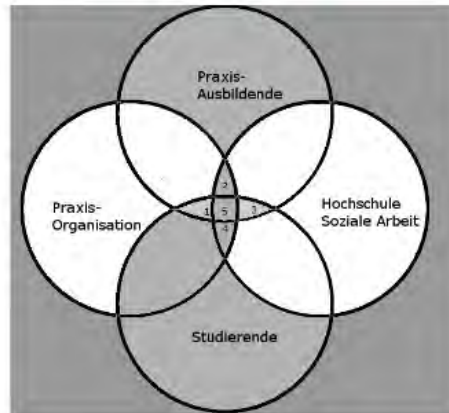
- **Begründungsantinomie:** Begründungsverpflichtung für «professionelles Handeln» ist zunächst beim PA verortet, dann bei beiden und einigen Fällen wird später die notwendige Fähigkeit eher den Studierenden zugeschrieben (Wissens- und Theorievorsprung). Daraus ergibt sich für die PA-Rolle die Anforderungen, phasenabhängig jeweils wieder neu auszurichten.

Dyade



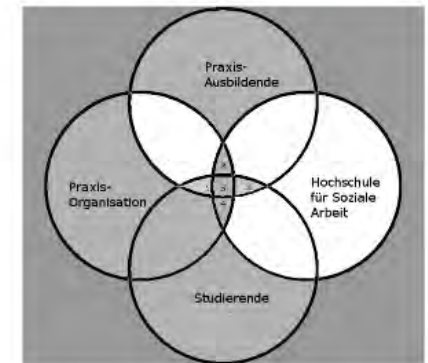
zu klären und eine andere Herausforderung ist natürlich wie (...) ja wenn, wenn
jemand eine meine Studentin irgendeine Kiste hat, also, sie dort aufhängen. Also wir
haben auch schon Situationen gehabt, wo ich gemeint habe ah wir haben ein
normales PA Gespräch. Und nachher ist etwas aufgetroffen privat. Nachher haben
wir eben nicht ein normales PA Gespräch gehabt sondern haben, haben nachher
einen ganzen Nachmittag zusammen gearbeitet und haben nachher dort eigentlich
wie eine Krisenbewältigung gemacht, was ich aber auch finde, das ist auch Aufgabe
von der Praxisausbildenden, dass sie, dass sie die Leute, die sie begleitet auch in
dieser Situation nehmen kann, in der sie auch sind.

Triade



PA: Ja, Ja doch, das, ich denke auch wir sind jetzt ein Team, in dem das eigentlich gut,
gut läuft und ich habe auch mit meiner Co-Leiterin das braucht ja auch immer so ein
wenig das Ding, dass man, dass man, jeder hat, jede hat, jeder hat so ein wenig seine
Aufgaben und es ist sicher so, dass, ah, dass sie so, ich sage jetzt die wissenschaftliche
Ebene hat, wie ich. Weil sie macht das auch gerne, die Papiere verlesen, alles
Schriftliche, ahn, macht sie halt auch gerne. Und wenn jemand das gerne macht, dann
soll diese Person das auch, auch machen, oder? Und, ah nein, und ich glaube mehr so,
so transparent sind wir auch innerhalb, dass wir, dass wir da gut diese Sachen
delegieren können.

Tetrade



PA: Und wir haben auch noch dieses PA... von allen, PA-Forum, wo sich einfach ah alle, die
Leute ausbilden (h) etwa einmal im Monat oder alle sechs Wochen treffen und. Also dort
haben wir das auch schon diskutiert, das ist, es gibt auch noch ein Spitz-Forum, es hat schon
Probleme gegeben unten, bei den Spitz, eben, weil, weil sie nicht ganz haben
nachvollziehen können, wie diese Noten gemacht werden. Und wir haben jetzt da einfach
mal so ein bisschen eben einen Standart festgelegt, dass es ihnen auch ein bisschen klar ist.

Lernort-Identitäten

Identitäts-Modell (Marcia 1980)

		Exploration	
		niedrig	hoch
Commitment	niedrig	Diffuse Identität	Moratorium/ Krise
	hoch	Übernommene Identität	Erarbeitete Identität

		Exploration	
		niedrig	hoch
Commitment	niedrig	Diffuse Identität	Moratorium/ Krise
	hoch	Übernommene Identität	Erarbeitete Identität

Ausprägungen der Lernortkombinationen (Studierende)

- fokal-abwertend oder fokal-abgrenzend
- dual oder dual-konnektiv

Lernort Praxis	Lernort Hochschule			
	Pragmatisch-formal (1)	Pragmatisch-utilitaristisch (2)	Didaktisch-methodisch (3)	Professionsbezogen (4)
	Pragmatisch formal (1)	2 / 1	3 / 1	Fokal-abwertend
	Pragmatisch-utilitaristisch (2)	1 / 2	fokal	4 / 2
	Didaktisch-methodisch (3)	1 / 3	2 / 3	dual
	Professionsbezogen (4)	Fokal-abwertend	2 / 4	3 / 4

Identitäts-Modell (Marcia 1980)

		Exploration	
		niedrig	hoch
Commitment	niedrig	Diffuse Identität	Moratorium/ Krise
	hoch	Übernommene Identität	Erarbeitete Identität

Hochschule f. Soziale Arbeit		Exploration	
		niedrig	hoch
Commitment	niedrig	Diffuse Identät	Moratorium/ Krise
	hoch	Übernommene Identität	Erarbeitete Identität

Praxis-organisation		Exploration	
		niedrig	hoch
Commitment	niedrig	Diffuse Identät	Moratorium/ Krise
	hoch	Übernommene Identität	Erarbeitete Identität

Ausprägungen der Lernortkombinationen (Studierende)

- fokal-abwertend oder fokal-abgrenzend
- dual oder dual-konnektiv

Lernort Praxis		Lernort Hochschule			
		<i>Pragmatisch-formal (1)</i>	<i>Pragmatisch-utilitaristisch (2)</i>	<i>Didaktisch-methodisch (3)</i>	<i>professionsbezogen (4)</i>
	<i>Pragmatisch formal (1)</i>		2 / 1	3 / 1	Fokal-abwertend
	<i>Pragmatisch-utilitaristisch (2)</i>	1 / 2	fokal	3 / 2	4 / 2
	<i>Didaktisch-methodisch (3)</i>	1 / 3	2 / 3	dual	4 / 3
	<i>Professionsbezogen(4)</i>	Fokal-abwertend	2 / 4	3 / 4	Dual-konnektiv

Studierende	Logiken der Lernortpraktiken		
RELKO_A	Sich orientieren	Sicherheit gewinnen	
RELKO_A2	Sich etwas zutrauen	Dinge hinterfragen	Sich Dingen aussetzen
RELKO_B	Rollen aktiv übernehmen	Dinge einfach machen	
RELKO_C	Dinge verstehen	Sich im Handeln erleben	Zeit und Raum haben, um zu verstehen
RELKO_E	Sich entwickeln	Sich Dingen aussetzen	Dinge kritisch betrachten
RELKO_F	Dinge anpacken	Dinge verstehen und dann umsetzen	Arbeitsfähig sein/werden

Logiken der Lernortpraktiken

Studierende	Logiken der Lernortpraktiken		
KOPRA_A	Sich richtig verhalten	Auf Fremdbewertungen achten	Sich entlasten
KOPRA_B	Sich aktiv entwickeln	Sich Dingen aussetzen	Dinge kritisch betrachten
KOAPRA_C	Sich nur bedingt festlegen	Sich Dingen nur selektiv aussetzen	Entscheidungen verschieben
KOPRA_D	Sich integrieren	Dinge annehmen und übernehmen	
KOPRA_E	Neugierig sein	Dinge verstehen wollen	

Studierende	Logiken der Lernortpraktiken		
RELKO_A	Sich orientieren	Sicherheit gewinnen	
RELKO_A2	Sich etwas zutrauen	Dinge hinterfragen	Sich Dingen aussetzen
RELKO_B	Rollen aktiv übernehmen	Dinge einfach machen	
RELKO_C	Dinge verstehen	Sich im Handeln erleben	Zeit und Raum haben, um zu verstehen
RELKO_E	Sich entwickeln	Sich Dingen aussetzen	Dinge kritisch betrachten
RELKO_F	Dinge anpacken	Dinge verstehen und dann umsetzen	Arbeitsfähig sein/werden

Modelle der Arbeitserfahrung

	Modell der Arbeitserfahrung		
	Klärung Berufswahlmotive (Vorpraktikum)	Traditionelles Modell	Experimentelles Modell
Zweck der Arbeitserfahrung	Geld verdienen, abgesehen von Lernen an Hochschule: Berufswahlmotive klären	Sozialisation in Praxisorganisation	Gleichzeitige Entwicklung von Arbeiten und Lernen in konkreten Situationen
Lernformen der Studierenden	Mitlaufen, kleben, Beobachten, angeleitet werden, Weisungen ausführen	Situative Aufgaben übernehmen, nach Anleitung selbstständig umsetzen	Erfahrungen dokumentieren und reflektieren, Reflektion von situativen Aspekten
Grundform der Begleitung	Berufsorientiert: Einführung und Klärung gegenseitiger Erwartungen	Berufsfeldorientiert: Supervision, Instruieren, Vorzeigen	intensive Supervision, Einbinden der Studierenden in Alltag, Feedback geben und von Dritten Personen organisieren, Vor- und Nachbereitung von konkreten Lernsituationen
Ideales Ergebnis der Arbeitserfahrung	Klärung Berufswahlmotive und Passung zu Anforderungen Arbeitsfeld, auf Kompetenzebene keine Veränderungserwartung	Berufseignung durch standardisiertes Training und Wissensrelationierung auf situativer Ebene (ohne Kontextbedingung von Sozialer Arbeit; problematisieren)	Strukturmerkmale und Antinomien in der Sozialen Arbeit anhand von konkreten Situationen erkennen und benennen können

	Modell der Arbeitserfahrung		
	Generisches Modell	Arbeitsprozessbezogenes Modell	Konnektivität (Modell der Anschlussfähigkeit)
Zweck der Arbeitserfahrung	Lernen auf Schlüssel-Kompetenzen (in Arbeitsfeld/Arbeits organisationsbezogene Kompetenzen)	Kompetenzorientierung, Operationalisierung der zugewiesenen K. erfolgt induktiv, Ausformulierung explizit, Umsetzung zum Teil aber implizit-induktiv, Wechselspiel von situativer Kompetenz und Disziplinierung	Relationierung unterschiedlicher Systeme (activity systems, symbolische Systeme...)
Lernformen der Studierenden	Stilvolles Lernen, Selbstmanagement, eigene Erfahrungen hinsichtlich Schlüsselkompetenzen überprüfen und bewerten, Selbstreflexives Lernen	Wechselspiel von stilvollem Lernen und wissenschaftlichem Handeln, Auseinandersetzung, Vorverständnis, Annäherung mit Arbeitsumgebung und Kontexten	Mediationswissen zwischen verschiedenen Aktivitätssystemen • Intrapersonal: Reflexivität bei den Studierenden von Habitus und Profession (bei konkreten Arbeitsprozessen: Metaperspektive Kasuistik-Modell) • Interprofessionell: Relationierung von Theorie und Praxis • Interorganisational: Lernkooperationen aktiv herbeiführen
Grundform der Begleitung	Studierendenzentriert (bezogen auf Schlüsselkompetenzen relevante Aspekte): Kompetenzoffenheit, dialogisch, ansonsten, dialogisch, vermittelnd, anhaltend und exemplarische Arbeitsprozesse organisieren (Kompetenzentwicklung)	Prozessorientiert: Kontinuierliches Coaching, Mediation, Dialog und problemorientiertes Lernen (Kompetenzvermittlung)	Umweltorientiert: Fördern und zulassen von intrinsisch motivierten (exemplarischen oder prozessorientierten) Lerngelegenheiten, welche mehrere Lernziele betreffen (insb. Praxis und Hochschule) (boundary crossing)
Ideales Ergebnis der Arbeitserfahrung	Exemplarisches Assessment zeigt Erreichen der Praxisausbildung zugewiesenen Schlüsselkompetenzen/ Grundtätigkeit Professionalisierung	System- und Kontextwissen und -sensibilität, Intuition, Expertenstatus, Handlungsleitende, handlungsreflexive und -erklärende Fähigkeiten erkennen können	Entwicklung von praxisrelevanten Anwendungsfähigkeiten, Entwicklung persönlicher Relationierungsfähigkeit

Connectivity-Strategien der Studierenden

- **gewollte und konstruktive Irritationen**
Bei Kompatibilität oder Divergenz kann Connectivity dadurch praktiziert werden, dass Perspektivwechsel für eine Irritation bzw. zugelassene Krisen führen. Aus einer übernommenen oder zum Teil schon erarbeiteten Identität, kann eine erweiterte Identität werden
- **vordringende oder nicht zugelassene Irritationen**
eine motivations- oder behebungsbedingte Trennung der Lernorte schließt Irritationen aus, die jedoch im Sinne von Lern- und Bildungsprozessen möglich bzw. sinnvoll wären
- **zeitlich nicht passende Irritationen**
Ebenso ist es möglich, dass durch eine (noch) nicht abgeschlossene Festigung einer übernommenen oder erarbeiteten Identität (im Sinne der legitimen peripheren Partizipation) eine Irritation durch den anderen Lernorte kontraproduktiv wäre.
- **reflexive Kombinations-Strategien**
Bewusstes Filtern, Abgleichen und konstruktives Gestalten von Interferenzen führen zu Lernorientierungen, die sich gegenseitig befruchten. Dies kann von Studierenden alleine ausgehen oder/ und von der Praxisorganisation strukturell gefördert werden (»Spä Forum«).
- **individuelle Trennungs- und Isolationsstrategien**
zeitweise Abschottung der Lernorte (»Exzess Urlaub«) oder grundsätztscheide für fokale abwertende Lernortkombination (»an der Hochschule lerne ich, hier arbeite ich fürs Geld«, »ist praktischer Beruf«)
Kompetenzziele als formale/Hilfs-/Schutzmechanismus gegenüber individuellen Professionalisierungsforderungen oder Belastungspotential

Professionalisierungs-Habitus

„Während ein Habitus aus unterschiedlichen Logiken der Praxis besteht und somit unterschiedliche Selbst- und Weltvorhältnisse aufweist, beruht sich ein Wandlungsprozess nur auf einer Praxisform. Die Relation der unterschiedlichen Logiken der Praxis wandelt sich, wird jedoch nicht grundsätzlich transformiert“ (Rosenberg 2011, 311).

Habitus-Transformationen

1. Habitus-Transformationen sind nicht nur ein Prozess, sondern auch ein Ergebnis. Sie sind ein Prozess, weil sie sich über die Zeit hinweg entfalten und ein Ergebnis, weil sie zu einer bestimmten Form des Handelns führen. Habitus-Transformationen sind also ein Prozess und ein Ergebnis zugleich.

Habitus-Wandlungen

1. Habitus-Wandlungen sind nicht nur ein Prozess, sondern auch ein Ergebnis. Sie sind ein Prozess, weil sie sich über die Zeit hinweg entfalten und ein Ergebnis, weil sie zu einer bestimmten Form des Handelns führen. Habitus-Wandlungen sind also ein Prozess und ein Ergebnis zugleich.

AI D E I L S E I

	Modell der Arbeitserfahrung		
	Klärung Berufswahlmotive (Vorpraktikum)	Traditionelles Modell	Experimentelles Modell
Zweck der Arbeitserfahrung	Geld verdienen, abgetrennt von Lernen an Hochschule. Berufswahlmotive klären.	Sozialisierung in Praxisorganisation	Gleichzeitige Entwicklung von Arbeiten und Lernen in konkreten Situationen
Lernformen der Studierenden	Mitlaufen können, Beobachten, angeleitet werden. Weisungen ausführen	Situative Aufgaben übernehmen, nach Anleitung selbstständig umsetzen	Erfahrungen dokumentieren und reflektieren. Reflexion von situativen Aspekten
Grundform der Begleitung	Berufsorientiert: Einführung und Klärung gegenseitiger Erwartungen	Berufsfeldorientiert: Supervision, Instruieren, Vorzeigen	Intensive Supervision, Einbinden Studierende in Alltag, Feedback geben und von Drittpersonen organisieren, Vor- und Nachbereitung von konkreten Lernsituationen
Ideales Ergebnis der Arbeitserfahrung	Klärung Berufswahlmotive und Passung zu Anforderungen Arbeitsfeld. auf Kompetenzebene keine Veränderungserwartung	Berufseignung durch standardisiertes Training und Wissensrelationierung auf situativer Ebene (ohne Kontextbedingungen von Sozialer Arbeit zu problematisieren)	Strukturmerkmale und Antinomien in der Sozialen Arbeit anhand von konkreten Situationen erkennen und benennen können.

	Modell der Arbeitserfahrung		
	Generisches Modell	Arbeitsprozessbezogenes Modell	Konnektivität (Modell der Anschlussfähigkeit)
Zweck der Arbeitserfahrung	Lernen auf Schlüssel-Kompetenzen hin (Arbeitsfeld/Arbeitsorganisationsbezogene Kompetenzen)	Kompetenzorientierung, Operationalisierung der zugewiesenen K, erfolgt induktiv, Ausformulierung explizit. Umsetzung zum Teil aber	Relationierung unterschiedlicher Systeme (activity systems, symbolische Systeme...)

	Modell der Arbeitserfahrung		
	Generisches Modell	Arbeitsprozessbezogenes Modell	Konnektivität (Modell der Anschlussfähigkeit)
Zweck der Arbeitserfahrung	Lernen auf Schlüssel-Kompetenzen hin (Arbeitsfeld/Arbeitsorganisationsbezogene Kompetenzen)	Kompetenzorientierung, Operationalisierung der zugewiesenen K, erfolgt induktiv, Ausformulierung explizit, Umsetzung zum Teil aber implizit-intuitiv-induktiv. Wechselspiel von situativer Komplexität und Distanzierung	Relationierung unterschiedlicher Systeme (activity systems, symbolische Systeme...)
Lernformen der Studierenden	Situiertes Lernen, Selbstmanagement, eigene Erfahrungen hinsichtlich Schlüsselkompetenzen überprüfen und bewerten. Selbstreflexives Lernen	Wechselspiel von situiertem Lernen und wissensbasiertem Handeln. Auseinandersetzung, Verständnis, Annäherung mit Arbeitsumgebung und Kontexten.	Mediation zwischen verschiedenen Aktivitätssystemen • Intrapersonal: Reflexivität bei den Studierenden von Habitus und Profession über konkrete Arbeitsprozesse hinaus (Metaperspektive: Kasuistik-Modul) • Interprofessionell: Relationieren von Theorie und Praxis • Interorganisational: Lernortkooperation aktiv herstellen
Grundform der Begleitung	Studierendenzentriert (bezogen auf für Schlüsselkompetenzen relevante Anteile): Kompetenzfacetten deduktiv ansprechen, zuordnen, erfahrbar machen, lernhaltige und exemplarische Arbeitsprozesse organisieren (Kompetenzerwerbsplanung)	Prozessorientiert: Kontinuierliches Coaching, Mediation, Dialog und problemorientiertes Lernen (Kompetenzerwerbsplanung)	Umweltorientiert. Fördern und zulassen von intrinsisch motivierten (exemplarischen oder prozessorientierten) Lerngelegenheiten, welche mehrere Lernorte betreffen (insb. Praxis und Hochschule). (boundary crossing):
Ideales Ergebnis der Arbeitserfahrung	Exemplarisches Assessment zeigt Erreichen der Praxisausbildung zugewiesenen. Schlüsselkompetenzen (Grundsätzliche Profession befähigung)	System- und Kontextwissen und -sensibilität Intuition, Expertenstatus Handlungsleitende, handlungsreflektierende und -erklärendes Faktoren erkennen können	Entwicklung von polykontextuell anwendbaren Fähigkeiten, Entwicklung persönlicher Relationierungsfähigkeit

Connectivity-Strategien der Studierenden

- ➔ **gewollte und konstruktive Irritationen**
Bei Kompatibilität oder Divergenz kann Connectivity dadurch praktiziert werden, dass Perspektivwechsel für eine Irritation bzw. zugelassene Krisen führen. Aus einer übernommenen oder zum Teil schon erarbeiteten Identität, kann eine erweiterte Identität werden
- ➔ **verdrängte oder nicht zugelassene Irritationen**
eine motivations- oder belastungsbedingte Trennung der Lernorte schließt Irritationen aus, die jedoch im Sinne von Lern- und Bildungsprozessen möglich bzw. sinnvoll wären
- ➔ **zeitlich nicht passende Irritationen**
Ebenso ist es möglich, dass durch eine (noch) nicht abgeschlossene Festigung einer übernommenen oder erarbeiteten Identität (im Sinne der legitimen peripheren Partizipation) eine Irritation durch den anderen Lernorte kontraproduktiv wäre.
- ➔ **reflexive Kombinations-Strategien**
Bewusstes Filtern, Abgleiche und konstruktives Gestalten von Interferenzen führen zu Lernortidentitäten, die sich gegenseitig befruchten. Dies kann vom Studierenden alleine ausgehen oder/und von der Praxisorganisation strukturell gefördert werden («Spia-Forum»).
Kompetenzile als hilfreiches Gerüst, als Rückversicherungs- und Orientierungshilfe
- ➔ **individuelle Trennungs- und Isolationsstrategien**
zeitweise Abschottung der Lernorte («Extra-Urlaub») oder Grundsatzentscheide für fokale, abwertende Lernortkombination («an der Hochschule lerne ich, hier arbeite ich fürs Geld», «ist praktischer Beruf»)
Kompetenzziele als formale Hülle/Schutzmechanismus gegenüber individuellen Professionalisierungsanforderungen oder Belastungspotential

Professionalisierungs-Habitus

"Während ein Habitus aus unterschiedlichen Logiken der Praxis besteht und somit unterschiedliche Selbst- und Weltverhältnisse aufweist, bezieht sich ein Wandlungsprozess nur auf eine Praxisform. Die Relation der unterschiedlichen Logiken der Praxis wandelt sich, wird jedoch nicht grundsätzlich transformiert" (Rosenberg 2011, 311):

Habitus-Transformationen

1. **Differenzierung des Habitus, wie bei einer Habituswandlung** (Distanznahme, neue Raumanschlüsse)
2. **Bruch mit einem Praxiskomplex** und den mit ihm zusammenhängenden ausgebildeten Praxisformen. Destabilisierung von Praxisformen und häufig biographische Krise (Aus dem Berufswahlmotiv "biographische Erfahrungen zum Beruf machen" wird Auseinandersetzung mit pädagogischen Antinomien)
3. **Neue Praxis der Selbstinterpretation** (" Da muss ich wohl ran")
4. **kritisch-selbstreflexive Distanznahme gegenüber biographischen Verhältnissen** (nicht nur, wie bei Wandlungen von Haltungen)
5. **Transformation der Relation von unterschiedlichen Logiken der Praxis**. Plurale Ausbildung von neuen (!) Selbst- und Weltverhältnissen ("Es geht nicht immer nur im Helfen, ich muss auch Macht ausüben")

Habitus-Wandlungen

1. **Fremdwerden gegenüber einem biographisch relevanten Raum**
Negation von Raumbezügen (Schule<<Hochschule?; Vorpraktika<<<Praxisphase?)
Suche nach neuen Anschlüssen an soziale Räume , einhergehend mit neuen Praktiken
2. **Experimentieren mit neuen Raumbezügen**
krisenhaftes Erleben von bisherigen Raumbezügen ; Experimentieren und Zurechtfinden mit den neuen Praktiken ("früher war ich nur Lernende, jetzt bin ich auch Mitarbeitende")
3. **Kritisch-reflexive Distanznahme**
als biographische Selbstreflexion, nicht nur die der Raumbezüge und Praktiken, sondern von biographischen Haltungen, meist als Wandlungsprozess/kritische Ereignisse gekoppelt (" ich bin doch angehende Professionelle, da muss ich das schon auf mich nehmen")
4. **Suche und Etablierung von neuen Raumanschlüssen**. Neu ausgebildete Selbst- und Weltsichten werden an neue Raumanschlüsse und deren Praktiken herangeführt

"Habe mit Schule früher sehr schlechte Erfahrungen gemacht... dieses Seminar hat total Spass gemacht, hab mich sogar in der Freizeit noch mit dem Dozierenden getroffen, um das abzuschliessen"

Habitus-Transformationen

- 1. Differenzierung des Habitus, wie bei einer Habituswandlung**
(Distanznahme, neue Raumanschlüsse)
- 2. Bruch mit einem Praxiskomplex** und den mit ihm zusammenhängenden ausgebildeten Praxisformen. Destabilisierung von Praxisformen und häufig biographische Krise (Aus dem Berufswahlmotiv "biographische Erfahrungen zum Beruf machen" wird Auseinandersetzung mit pädagogischen Antinomien)
- 3. Neue Praxis der Selbstinterpretation** (" Da muss ich wohl ran")
4. kritisch-selbstreflexive **Distanznahme gegenüber biographischen Verhältnissen** (nicht nur, wie bei Wandlungen von Haltungen)
- 5. Transformation der Relation von unterschiedlichen Logiken** der Praxis. Plurale Ausbildung von neuen (!) Selbst- und Weltverhältnissen ("Es geht nicht immer nur im Helfen, ich muss auch Macht ausüben")

Habitus-Wandlungen

1. Fremdwerden gegenüber einem biographisch relevanten Raum

Negation von Raumbezügen (Schule<<Hochschule?; Vorpraktika<<<Praxisphase?)

Suche nach neuen Anschlüssen an soziale Räume , einhergehend mit neuen Praktiken

2. Experimentieren mit neuen Raumbezügen

krisenhaftes Erleben von bisherigen Raumbezügen ; Experimentieren und Zurechtfinden mit den neuen Praktiken ("früher war ich nur Lernende, jetzt bin ich auch Mitarbeitende")

3. Kritisch-reflexive Distanznahme

als biographische Selbstreflexion, nicht nur die der Raumbezüge und Praktiken, sondern von biographischen Haltungen, meist als Wandlungsprozess/kritische Ereignisse gekoppelt (" ich bin doch angehende Professionelle, da muss ich das schon auf mich nehmen")

4. Suche und Etablierung von neuen Raumanschlüssen. Neu ausgebildete Selbst- und Weltansichten werden an neue Raumanschlüsse und deren Praktiken herangeführt

"Habe mit Schule früher sehr schlechte Erfahrungen gemacht... dieses Seminar hat total Spass gemacht, hab mich sogar in der Freizeit noch mit dem Dozierenden getroffen, um das abzuschliessen"

practical learning- Was können Praxisphasen für die Professionalisierung leisten?

Prof. Dr. Stephan Kösel / FHNW
Köln, 10.05.2017/ Vortrag bei der internationalen BAG- Fachtagung



Forschungsprojekte zusammen mit Marc Goldoni
KOPRA: Kooperationsprozesse in der Praxisausbildung
RELKO: Relationalenkompetenz in der
Praxisausbildung



Literatur

- 1. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 2. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 3. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 4. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 5. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 6. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 7. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 8. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 9. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).
- 10. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt am Main: Campus Verlag).

Danke für Ihre Aufmerksamkeit

Literatur

- Ciompi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dewe, B. (2012): Akademische Ausbildung in der sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. in: Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller-Hermann (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. S.111-128
- Dewe, B./Radtko, F. O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen./Tenorth, H. E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 143-162
- Dewe/Ferchhoff/Sterr/Stüwe (2011): Professionelles Soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. 4. Auflage. Weinheim. Juventa.
- Dick, Michael (2006): Triadengespräche als Methode der Wissenstransformation in Organisationen. In: Luif, Vera/Thoma, Gisela/Boothe, Brigitte (Hrsg.): Beschreiben-Erschließen-Erläutern. Psychotherapieforschung als qualitative Wissenschaft. Lengerich: Pabst Verlag, S.141-166.
- Dörner, D. (2004): Emotion und Wissen. in: Reinmann/Mandl(Hrsg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Hogrefe .Göttingen. 117-132
- David Guile & Toni Griffiths (2001) Learning Through Work Experience, Journal of Education and Work, 14:1, 113-131.
- Harteis, C. & Billett, S. (2013). Intuitive expertise: Theories and empirical evidence. Educational Research Review, 9, 145-157.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche und Paradoxien. Lehrerarbeit- ein unmögliches Geschäft ? In: Koch-Priew et.al.: Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze in der Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kösel, S. (2005): Ist die Berufsschule noch zukunftsfähig?. Eine systemtheoretische Analyse der Dualen Lernorte in einer Wissensgesellschaft. Bielefeld. WBV-Verlag.
- Kösel, S. (2014): Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia/Merten, Ueli (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Opladen: Budrich-Verlag, S. 247-274.
- Kösel, S. (2017): Intuition – eine notwendige und meist wirksame Kompetenz in der Fallbearbeitung in der Sozialen Arbeit. in: Messmer, Heinz (Hrsg.) Fallwissen. Budrich-Verlag. Leverkusen. S.93-113
- Kösel, S./Goldoni, M. (2015) Concepts and strategies of field instructors and students. To facilitate connectivity between learning arrangements in Schools of Social Work and field agencies. EASSW -Congress 2015: Social Work Education in Europe: towards 2025. Milano. 29.05. 2015
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In Adelson, J. (Hrsg.), Handbook of adolescent psychology (S. 159-187). New York: John Wiley & Sons.
- Neuweg, G.H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2., korrig. Aufl. Münster.Waxman-Verlag.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. S.70-183.
- Pätzold, Günther (1997): Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752-1996, 2 Bde (Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Reihe C, Bd. 6/1 und 2), Köln, Weimar, Wien.
- Rosenberg, Florian von (2011). Bildung und Habitustransformation. transcript-Verlage. Bielefeld
- Sinclair, M. (2011): An integrated framework of intuition. Handbook of Intuition Research. (Edited by Sinclair, M.). 3-16.
- Zeuch, Andreas (2010): Feel it. So viel Intuition trägt ihr Unternehmen. Weinheim: Wiley-Verlag.

practical learning- Was können Praxisphasen für die Professionalisierung leisten?

Prof. Dr. Stephan Kösel / FHNW
Köln, 10.05.2017/ Vortrag bei der internationalen BAG- Fachtagung



Forschungsprojekte zusammen mit Marc Goldoni
KOPRA: Kooperationsprozesse in der Praxisausbildung
RELKO: Relationalisierungskompetenz in der
Praxisausbildung



Literatur

- 1. Kösel, S. (2017). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 2. Kösel, S. (2016). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 3. Kösel, S. (2015). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 4. Kösel, S. (2014). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 5. Kösel, S. (2013). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 6. Kösel, S. (2012). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 7. Kösel, S. (2011). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 8. Kösel, S. (2010). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 9. Kösel, S. (2009). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).
- 10. Kösel, S. (2008). Professionalität in der Praxisausbildung. In: Kösel, S. (Hrsg.), Professionalität in der Praxisausbildung. (Frankfurt: Campus).

Danke für Ihre Aufmerksamkeit