

Überforderung aushalten

Forschendes Lernen im Praxiseinstieg in der Pandemie

PROF. DR. NINA ERDMANN,
lehrt an der TH Köln, Fakultät für
angewandte Sozialwissenschaften,
Institut für die Wissenschaft
Sozialer Arbeit. Ihre Lehr- und
Forschungsgebiete sind professiona-
lisiertes Handeln, Professionalis-
sierungsforschung, Biographiefor-
schung und heterogenitätssensible
Bildungsforschung.

Kontakt: nina.erdman@th-koeln.de

Der Praxiseinstieg kann eine Situation von Überforderung sein. Dies hat die Pandemiefrühphase im März und April 2020 eindrucksvoll gezeigt. Der Beitrag diskutiert diese Prozesse und ihre Begleitung in der Hochschullehre durch forschendes Lernen mit ethnographischen Praxisprotokollen.

Es ist aus der Forschung zu Professionalisierungsprozessen bekannt, dass Einstiege in die Praxis in unterschiedlichen sozialen Arbeitsfeldern mit sogenannten »Praxisschock«-Erfahrungen einhergehen, die zu einer situativen Überforderung führen (können). Die situative Überforderung führt zunächst zu einer Vereinfachung der professionellen Herausforderungen, die im Idealfall im allmählichen Prozess der Praxis-Sozialisation schrittweise wahrnehmbar und angemessen bearbeitbar werden (vgl. bspw. Messner/Reussner 2000, Moch et al. 2014). Dieser Effekt ist für Studierende der Sozialen Arbeit durch die allgemeine, gesamtgesellschaftliche Überforderung mit der Pandemiefrühphase ab Mitte März in besonderer Weise erfahrbar geworden. Um diesen Prozess doppelter Überforderung in der Einstiegsphase im Praxissemester soll es im Folgenden gehen. Dazu werde ich zunächst knapp skizzieren, worin Herausforderungen einer Professionalisierungsbegleitung in der Sozialen Arbeit an Hochschulen liegen (1). Im Weiteren stelle ich Anregungspotenziale ethnographischer Praxisprotokolle dar (2). Anhand eines mir zur Verfügung gestellten Praxisprotokolls zeige ich exemplarisch Erlebensebenen und Reflexionsdimensionen der Praxis (3), bevor ich mit einem Ausblick schließe (4).

1. Herausforderungen einer Professionalisierungsbegleitung an Hochschulen

Akademisches Lernen im Sozialen steht im Spannungsfeld zwischen vereindeutigendem Wissen und Erlernens eines Umgangs mit Ungewissheit. In der Pro-

fessionalisierungsforschung für Lehrpersonen an Schulen gibt es den Satz »New Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach« (vgl. Messner/Reussner 2000, 157). Der Satz verweist auf den Rückzug zu tiefsitzendem Erfahrungswissen für das Handeln angesichts einer zunächst überfordernden Situation.

Soziale Komplexität handhabbar zu machen, die für Menschen überfordernd, bedrohend und ihre gesellschaftliche Teilhabe verringern sichtbar wird, kann als Kernaufgabe Sozialer Arbeit beschrieben werden (vgl. Dollinger 2013). Mit dieser Perspektive geht einher, dass Professionelle im Umgang mit sozialer Komplexität Besonderes können, sowohl in der Reflexion einer strukturellen Ebene als auch in der konkreten Interaktionssituation. Erwartet wird, dass soziale Profis Unsicherheit und Nicht-Wissen besser aushalten, einen differenzierten Umgang damit pflegen und unterschiedliche Wissensbestände unterschiedlicher Professionen nutzbar machen können, um soziale Situationen für Adressat*innen Sozialer Arbeit bewältigbar zu machen. Dieser Umgang mit Unsicherheit schlägt sich in der Theorieperspektive Dewes und Ottos (2012) und ihrem Sprechen von »reflexiver Professionalität« nieder. Sie beschreiben damit einen Modus von Professionalität, der sich nicht auf einen Kern gesicherten Wissens bezieht, sondern seine Eindeutigkeit aus dem Relationieren-Können unterschiedlicher Wissensarten und dem Umgang mit Nicht-Wissen bezieht.

Nun steht die Praxis Sozialer Arbeit – wie jegliche Praxis – unter Handlungs- und Entscheidungszwang und ist deswegen darauf angewiesen, Komplexität

handhabbar zu machen und zu reduzieren, damit Handlungsfähigkeit gewahrt bleibt. Studierende lernen Praxis im Praxissemester mit routinierten Profis kennen, die das Relationieren-Können unterschiedlicher Wissens Ebenen und den Umgang mit Ungewissheit in ihrem Handlungsfeld bereits entwickelt haben. Nur so ist ihnen Handlungsfähigkeit möglich. In der Auseinandersetzung mit diesem Handlungszwang liegt die Herausforderung einer Professionalisierungsbegleitung einer jeden Praxisphase

Forschung die Entwicklung einer sogenannten »hermeneutischen Kompetenz« bei künftigen Fachkräften (vgl. Scheidgen 2019, 56). Gemeint ist damit die hochkomplexe Fertigkeit, soziale Situationen als Fachkraft zu deuten und sein Handeln an den Deutungen auszurichten, erneut zu deuten und das eigene Handeln danach erneut umzusteuern usw. (vgl. bspw. Helfferich/Kruse 2007).

Hermeneutische Kompetenz kann im Studium über vielfältige Wege, z. B. über kasuistische Lehre, Lehrforschungspro-

tigen, dass es keine »falsche« Beobachtung gibt, sondern nur subjektive Beobachtung. Die Subjektperspektive, deren Reflexion für Soziale Arbeit so wertvoll erscheint, wird hier in besonderer Weise in ihrer Bedeutsamkeit für das Erleben sozialer Wirklichkeit erfahrbar und trägt damit auch dazu bei, den Blick auf »Objektivität« bei Studierenden Sozialer Arbeit zu differenzieren. Sie können lernen, dass es keine objektive Beobachtung sozialer Wirklichkeit und gleichzeitig in unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit die Herausforderung gibt, die eigenen Beobachtungen als Fachkraft zur Grundlage von Entscheidungen zu machen, die tiefgreifenden Einfluss auf das Leben von Adressat*innen nehmen können. Dieses Spannungsfeld kann über das Verfassen und das Lernen des Verfassens von Beobachtungen erfahrbar gemacht, ohne dabei trivialisiert zu werden.

»Überforderung heißt nicht, handlungsunfähig zu sein bzw. sich als handlungsunfähig zu erleben. Überforderung kann auch bedeuten, auf ein nur eingeschränktes Handlungsrepertoire zurückgreifen zu können.«

im Studium. Studierende erleben die Praxis Sozialer Arbeit in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern als Orte, an denen gehandelt werden muss und sie wollen lernen, dieser Herausforderung als künftige Fachkräfte zu begegnen. Die Aufgabe der Hochschule ist es, dieses »Handeln müssen« in der Praxisbegleitung zu entzerren, zu verlangsamen und Perspektiven dazu zu vermitteln, welche Komplexitätsreduktionen in Handlungsfeldern vorgenommen werden, wenn gehandelt wird.

Nur so wird es möglich, angehende Fachkräfte darin zu unterstützen, zu erkennen, wann und wo Komplexitätsreduktionen des Sozialen angemessen sind und wo sie aus Überforderung resultieren.

2. Forschendes Lernen mit ethnographischen Praxisprotokollen in der Professionalisierungsbegleitung

»Ziel forschenden Lernens ist es, einen professionellen Habitus zu entwickeln, der eine forschende Haltung als professionelle Grundhaltung in die Praxis der Sozialen Arbeit übernimmt« (Miethe 2009, 51). Vertretende einer »reflexiven Praxis« erhoffen sich von Prozessen forschenden Lernens durch interpretative

Projekte und die Arbeit mit ethnographischen Praxisprotokollen im Praxissemester entwickelt werden.

Der Nutzen ethnographischer Praxisprotokolle für Professionalisierungsprozesse ist bereits dargestellt worden (vgl. Riemann 2005, Völter 2013, Riemann 2013). Studierende beobachten sich und andere in ihrer professionellen Praxis und stellen diese Beobachtungsprotokolle ihrer Praxisbegleit-Gruppe zu Besprechung und Interpretation zu Verfügung. Im gemeinsamen Prozesse des Sprechens, sich Wunders und Hinterfragens der sozialen Situation, die im Protokoll sichtbar wird, wird der Blick auf Regeln des Handlungsfeldes, Anforderungen an Fachkräfte, deren Selbstverständnis, ihr Blick auf Adressat*innen Sozialer Arbeit und damit nicht zuletzt auf die Beobachtung des Protokollierenden sichtbar. Gleichzeitig ermöglicht die Besprechung in einer forschungswerkstattähnlichen Situation in der Hochschule, unterschiedliche soziale Organisationen und deren Kulturen im Erleben der Studierenden zu vergleichen, übergreifende Themen sowie Querschnittsthemen eines Handlungsfeldes herauszuarbeiten.

In der Besprechung ethnographischer Praxisprotokolle ist immer wieder herausfordernd, Studierende darin zu ermu-

3. Erlebensprozesse und Reflexionsdimensionen von sozialer Komplexität

Die Auffächerung eines solchen Prozesses und der Umgang mit der verdoppelten Komplexität durch Praxiseinstieg und Pandemie will ich im Folgenden exemplarisch an einem studentischen ethnographischen Protokoll sichtbar machen. Im Ausschnitt gelingt über das Protokoll ein Blick in die Szene einer sozialpsychiatrischen Tagesstätte Anfang April in einer deutschen Großstadt.

*»Seit Beginn der Pandemie arbeiten wir in einem »Notbetrieb« mit nur wenigen Klient*innen gleichzeitig. Am heutigen Montag begleite ich das tägliche Kochen in der Tagesstätte. Frau Ra, Frau Mü und mein Kollege Marius, der auch mein Praxisanleiter ist, kochen mit. Als ich den Aufenthaltsraum betrete, sitzen Frau Mü und Frau Ra bereits kaffeetrinkend am Tisch. Frau Ra sieht verweint aus. Das ist morgens nicht selten der Fall, denn die Einsamkeit der Corona Pandemie belastet sie sehr. So auch heute: Alle Bewegungen sind schwerfällig, ihre Schultern hängen, sie schaut nur auf den Boden. Üblicherweise hilft ihr die Gesellschaft der Tagesstätte akut aus ihrem Tief. Auch Frau Mü sitzt am Tisch, die habe ich erst letzten Donnerstag flüchtig kennengelernt. Ein wirkliches Gespräch hatten wir noch nicht. Frau Mü verhält sich fast gegenteilig zu Frau Ra. Sie ist wuselig und regt sich*

gerne über andere Menschen auf. Mit ihrem breiten Berliner Dialekt wirkt sie burschikos. Unterdessen ist auch mein Kollege Marius dazugekommen und auch er versucht sich daran Frau Ra aufzuheitern. Auch mit Frau Mü kommt er ins Gespräch. Diese gibt sich bei Marius offen und humorvoll. Sie machen Witze über ihre Gesichtsmasken: ›Schaun se ma Chef, hab mich heut ganz besonders für Sie aufjestyht. Die Anrede ›Chef‹ verwendet sie im Laufe des Tages immer wieder. Im Nachhinein empfinde ich sie sogar ein bisschen ranschmeißerisch. Frau Mü geht fürs spätere Kochen einkaufen und verabschiedet sich nochmal von Marius. ›Ach Chef, se wissen doch, dass auf mich immer Verlass is.‹

Als Frau Mü später zurückkommt, bin ich dabei die Spülmaschine auszuräumen. Mit einer Schüssel in der Hand frage ich in den Raum, wo diese hinkomme. Energisch reißt Frau Mü mir die Schüssel aus der Hand und räumt sie, mit etwas zu viel Gepolter, in einen Küchenschrank. Marius und ich schauen uns perplex an. Er sagt zu ihr: ›Na Frau Mü! Danke für die Hilfe, das geht aber auch n bisschen sanfter, meinen Sie nicht?‹ Frau Mü zieht die Augenbrauen hoch. Als Frau Ra, Frau Mü und ich Gemüse schnibbeln, klingelt das Handy von Frau Mü. Sie entschuldigt sich: ›Sorry wa, dit ist mein Sohn.‹ und würgt ihn ab: ›Bin auffe Arbeit, ruf dich später zurück.‹ An dieser Stelle habe ich die Situation erst verstanden. Frau Mü ist der Auffassung, oder sie legt es sich zumindest so zurecht, die Tagesstätte sei ihr Job. Deswegen nennt sie Marius ›Chef‹ – und behandelt mich so abweisend. Schließlich bin ich ›nur‹ Praktikant.‹

Die Analyse des Protokolls zeigt ganz unterschiedliche Ebenen der Auseinandersetzung und des Umgangs mit Komplexität: Die veränderten Tagesabläufe und reduzierten Angebote durch die Pandemie in der Einrichtung werden normalisiert und als Bedingung des Tätigwerdens eingeführt. Im Hinblick auf Komplexitätsreduktionen fällt auf, dass das Verhalten der Adressatinnen in einem Fall klar auf die Pandemie zurückgeführt wird »Einsamkeit«, im anderen Fall jedoch »Ruppigkeit« mit der Deutung der Adressatin für ihren Aufenthalt in der Tagesstätte verbunden wird. Während in Frau Ras Fall kontextualisierend an die Pandemie angeschlossen wird, findet im Fall von Frau Mü keine weitere Kontextu-

alisierung statt. Es erscheint als eine weitere Ebene der Komplexitätsreduktion, dass die Situation mit Frau Mü unter der Perspektive einer Klärung der Rollen in der Tagesstätte diskutiert wird und nicht auch unter der Perspektive ihres Wohlbefindens. Die Deutung der Hilfe-Situation, die die Adressatin als »Job« etikettiert, wird von der anleitenden Fachkraft und dem Praktikanten im weiteren Verlauf problematisiert. Darüber gab es in der Seminargruppe ein längeres gemeinsames Nachdenken. Worin genau besteht die Schwierigkeit, wenn Frau Mü die Tagesstätte als ihren Job begreift? Die Gruppe hat dazu länger über den Status von Praktikant*innen in Einrichtungen nachgedacht und unter Anregung des vorliegenden Protokolls wechselseitig ausgetauscht, wie sie ihre Wahrnehmungen dazu in unterschiedlichen Einrichtungen in der Eingangsphase des Praktikums, noch dazu unter Pandemiebedingungen, erleben. Diese Dimension der Reflexion legte sich als neu erkannte über die ursprüngliche Frage, was die Auslegung eines Hilfeangebots als »Job« für die Menschen bedeuten kann, die es nutzen.

4. Ausblick

In der Auseinandersetzung mit dem Material ist sichtbar geworden, dass die Pandemie als zusätzliche Komplexitätsherausforderung eingeblendet und ausgeblendet wird, je nachdem ob sie als verstehendes Moment herangezogen wurde oder nicht. Das forschende Lernen ermöglicht einen Zugang zum Umgang mit Überforderungssituationen, in denen nicht zwangsläufig eine Handlungsunfähigkeit wahrgenommen werden muss. Überforderung heißt nicht, handlungsunfähig zu sein bzw. sich als handlungsunfähig zu erleben. Überforderung kann auch bedeuten, auf ein nur eingeschränktes Handlungsrepertoire zurückgreifen zu können. Überforderung begreife ich dabei als einen Prozess, in dem Menschen durch eine Vielzahl neuer Herausforderungen, die gleichzeitig auftreten, zunächst nur begrenzt angemessene soziale Reaktionen zeigen können, da die Komplexität und das Ausmaß des Nicht-Wissens zu hoch ist. Ich gehe in Anlehnung an Alfred Schütz (1971) und seine Überlegungen zu Typisierungen im Alltag davon aus, dass es sich dabei nicht um eine singuläre Erfahrung Studierender handelt, sondern dass Komplexitätsreduktionen

immer wieder vorgenommen werden müssen, um handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden. Damit ist jedoch noch keine Aussage darüber getroffen, ob diese angemessen sind.

Ethnographische Praxisprotokolle bieten besonders in der Pandemiesituation als doppelte Herausforderung für Studierende in der Praxisphase Chancen der Auseinandersetzung. Der Umgang mit sozialer Komplexität, in Interaktionen und in (akut veränderten) Strukturen als Herausforderung Sozialer Arbeit wird sichtbar. Gleichzeitig werfen sie weitere Fragen auf, die sowohl Praxis als auch Wissenschaft adressieren. Es finden sich nur begrenzt Studien zu Professionalisierungsprozessen im Studium Sozialer Arbeit und diese nehmen aufgrund der unterschiedlichen Handlungsfelder eher die Prozesse an der Hochschule denn die Praxisphase in den Blick (vgl. Weinhardt 2013). Hier liegen eine Reihe von Forschungsdesideraten, z.B. zum Erleben der Studierenden in den Praxisfeldern, zur Wahrnehmung der Praxis hochschulischer Begleitung oder auch zu Anleitungsverhältnissen in der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern. Vor dem Hintergrund der generalistischen Ausrichtung des Bachelors Soziale Arbeit ist es herausfordernd, hier Forschungsformate zu entwickeln, scheint gleichzeitig jedoch angesichts der Bedeutung der Studienphase für die spätere Tätigkeit als Fachkraft in der Praxis Sozialer Arbeit lohnenswert. ■

Literatur



Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hg.) *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197–217.

Dollinger, B. (2013): »Re-Flexive Sozialpädagogik«: Ansatzpunkte einer Reflexionswissenschaft. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hg.) *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 141–154.

Helfferich, C. & Kruse, J. (2007): Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. Oder: Vom »professionellen Blick« zum »hermeneutischen Ohr«. In I. Miethe, G. Riemann, M. Goblirsch, C. Giebeler, & W. Fischer (Hg.) *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Toronto, Opladen: Barbara Budrich. S. 175–188.

Messner, H., & Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), S. 157–171.

Miethe, I. (2009). Forschende Lehre, forschende Praxis. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 156(2), S. 49–51.

Moch, M., Bense, O., & Meyer, T. (2014): Kompetenzen in der Sozialen Arbeit Einschätzung

gen von Studienabsolventen in den ersten zwei Berufsjahren. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 161(2), S. 71–73.

Riemann, G. (2005). Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz, & G. Rosenthal (Hg.), *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 248–270.

Riemann, G. (2013): Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hg.) *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 297–316.

Scheidgen, A. (2019): *Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit Modellierung und empirische Überprüfung eines Konstrukts*. Toronto, Berlin, Opladen: Budrich UniPress.

Schütz, A. (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In *Gesammelte Aufsätze/1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. O. O.: Martinus Nijhoff. S. 3–110.

Völter, B. (2013). Professionelles Handeln wahrnehmen und reflektieren lernen. *Sozial Extra*, 37 (11–12), S. 23–26.

Weinhardt, M. (2013): Methodenkompetenzwerb im Studium? Chancen und Grenzen der Methodenausbildung an der Fachhochschule am Beispiel psychosozialer Beratung. *Sozialmagazin*, 38 (11-12), S. 60–69.

Das Überblickswerk für die Soziologie in der Sozialen Arbeit



Soziologie für die Soziale Arbeit

Von Prof. Dr. Klaus Bendel
2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2020,
259 S., brosch., 25,- €
ISBN 978-3-8487-5050-4
(Studienkurs Soziale Arbeit)

Das Lehrbuch, das bereits in zweiter Auflage vorliegt, gibt einen einführenden Überblick zu Aspekten der Soziologie, die für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Dabei werden die Grundlagen zum Verständnis sozialer Beziehungen erläutert und sozialwissenschaftliche Themenfelder, die enge Bezüge zur Sozialen Arbeit besitzen, dargestellt. Im Mittelpunkt stehen die Eigenheiten sozialen Handelns und sozialer Systeme, unterschiedliche soziale Gebilde und die Gesellschaft als Ganzes, die Familie als Lebensform, Lebensphasen wie Kindheit, Jugend und Alter sowie soziale Ungleichheiten. Als Lehrbuch richtet der Band sich vorrangig an Studierende der Sozialen Arbeit. Der Autor lehrt Soziologie in Studiengängen der Sozialen Arbeit.

 Nomos
eLibrary nomos-elibrary.de

Bestellen Sie im Buchhandel oder
versandkostenfrei online unter [nomos-shop.de](https://www.nomos-shop.de)
Alle Preise inkl. Mehrwertsteuer



Nomos