

Benedikt Sturzenhecker

Argumentationen von Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Aneignung wissenschaftlichen Wissens im Studium – Interpretation einer Gruppendiskussion. Hamburg 2024.

Die im Folgenden interpretierte Gruppendiskussion (GD) mit sieben Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist ein Ausschnitt von Ergebnissen des Forschungsprojekts „Vorstellungen von Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit“ (vgl. Ahlrichs et al. 2025). Das explorative Projekt hatte folgende Fragestellung: Welches wissenschaftliche Wissen eignen sich professionelle Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit wie an und wie/wozu verwenden sie es? Wie kann der Wissenschaftsbezug von Professionalität durch einen praxisnahen Transfer gefördert werden? Die Erhebungsmethode bestand aus fünf Gruppendiskussionen mit insgesamt 24 Fachkräften, Referent:innen und Dachverbandsleitungen aus der offenen und verbandlichen Jugendarbeit von freien und kommunalen Trägern in Bremen, Gütersloh, Hamburg, Kempten, und Stuttgart. Die Mitglieder der Forscher:innen-gruppe¹ werteten zunächst die jeweils von ihnen selbst durchgeführten Gruppendiskussionen in Blick auf die Forschungsfrage aus, um dann auf dieser Basis ein gemeinsames Ergebnis zu erarbeiten. Die hier berichtete Erkenntnisse aus der von mir durchgeführten GD sind ein Teil meiner Gesamtauswertung und fokussieren nur auf einen Aspekt, nämlich auf die Settings und Prozesse der Aneignung wissenschaftlichen Wissens (im Weiteren auch als WW abgekürzt) die die Teilnehmenden berichteten.

Die von mir durchgeführte Gruppendiskussion fand mit sieben Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit von Einrichtungen im Kreis Gütersloh² statt. Die Teilnehmer:innen (Namen wurden anonymisiert) haben meine Interpretation nach ihrer Fertigstellung mit der Bitte bekommen, meine Deutungen zu prüfen, sie aus ihrer Sicht zu korrigieren, ihnen ggf. zu widersprechen oder dem Text zuzustimmen. Alle haben darauf geantwortet und es gab eher kleine redaktionelle Änderungen, die ich aufgenommen habe. Schließlich haben alle Beteiligten Fachkräfte der hier vorliegenden Interpretation zugestimmt.

In der GD begründen mehrere Teilnehmende, unter welchen Bedingungen sie WW im Studium erfolgreich aufgenommen haben. Der Leitfaden der GD enthielt keine Fragen zu diesem Thema bzw. zum Studium. Die generellen Fragen nach Wissenstransfer schienen das Studium als eine Art ‚Grundsituation‘ oder ‚Grundlegung‘ der Aneignung aufzurufen. Hier fanden „Prägungen“ statt, wie es mehrere Teilnehmende der GD formulieren. WW wird in ihrem Selbstverständnis nicht als schlicht sachlicher, kognitiv reproduzierbarer Wissensbestand aufgenommen, sondern als eine Veränderung der ganzen Person in Bezug auf ihre berufliche Identität mit integrierten normativen Orientierungen und nutzbaren Handlungsmodellen. Das lässt sich im Einzelnen an

¹ Beteiligt waren Rolf Ahlrichs (EH Ludwigsburg), Elisabeth Richter (MSH Hamburg), Jana Sämann (Universität Siegen), Peter Nick (HS Kempten) und Benedikt Sturzenhecker (Universität Hamburg). Wir gehören zur AG Transfer des Wissenschaftsnetzwerks Kinder- und Jugendarbeit.

² Ich danke sehr herzlich Katharina Gimbel von der Jugendpflege des Kreises Gütersloh, die die Kontakte zu den Fachkräften hergestellt hat.

verschiedenen Argumenten einzelner Beteiligten nachvollziehen, die nun aufgeschlüsselt und anschließend diskutiert werden³.

Suchrichtung der Deutung der Gruppendiskussionen zum Wissenstransfer

Wir suchen nach Konzepten der Fachkräfte zum Wissenstransfer in der Jugendarbeit also nach konzeptionellen Vorstellungen über wissenschaftliches Wissen, Jugendarbeit, Professionalität, Verwendung wissenschaftlichen Wissens in professioneller Jugendarbeit und über Transfer. Der Konzeptbegriff wird hier vorgeschlagen als interpretationsleitende Grundkategorie, die einen Argumentationszusammenhang beschreibt, der dann inhaltlich zu den oben genannten Elementen der Analyse ausgefüllt werden kann.

In Bezug auf Geißler/Hege (2007: 23) und v. Spiegel (2021: 69 und 253) sind Konzepte wissenschaftlich formulierte Handlungsorientierungen für professionelle Praxis, die Begründungen bzw. Rechtfertigungen enthalten zur Analyse von Problemstellungen (Um was geht es, wie kann man das erklären?), Entwicklung von (normativen) Zielen (Was ist - in Bezug auf die Problemstellung - ein begründbares Ziel? Welche Wertorientierung ist damit verbunden?) und Handlungsperspektiven (Was sind begründbare Handlungen zur gewünschten Zielerreichung?). Konzepte aktualisieren sich also als Begründungszusammenhang, der relevant wird, wenn (implizite) Geltungen hinterfragt und explizit werden müssen (wie in der Gruppendiskussion). Konzepte haben also eine Begründungs- und Erklärungsfunktionen, ebenso wie die Funktion einer Handlungsorientierung. Es wird davon ausgegangen, dass das was inhaltlich argumentativ Geltung erlangt, auch handlungsrelevant ist.

Mit den drei Grundaspekten: Benennung und Analyse von Problemstellungen (1), Folgerungen von (normativ eingebundenen) Zielen (2) und wieder darauf argumentativ sinnvoll zu beziehende Handlungsorientierungen (3) zeigt sich ein Konzept als Argumentationszusammenhang.

Argumente im Sinne der Handlungspausen Forschung stehen dann nicht singulär, sondern verbinden sich zu einer professionellen Positionierung zu anstehenden Fragestellungen. Die Gruppendiskussion in Blick auf die Konzepte der Beteiligten zu untersuchen, verlangt also deren Argumente in einen Zusammenhang zu setzen. Mit dem Konzept-Begriff werden die Äußerung der teilnehmenden in der Gruppendiskussion als Element von Professionalität wahr- und aufgenommen.

Ein Konzept steht auf der Schnittstelle zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, die durch die Profession erzeugt wird. Die beiden „Sinnprovinzen“ und ihre jeweils „kognitiven Stile“ (Schütz), Wissenschaft einerseits und Alltagshandeln andererseits, fußen zunächst gleichermaßen in den Kommunikations- und Handlungsstilen des Alltags. Soeffner (1983, S. 21) sieht als gemeinsame Grundlagen: Hypothesenbildung und deren experimentelle Überprüfung, Intersubjektivität, Annahme konkurrierender Deutungen, Möglichkeit der expliziten Versprachlichung des (Handlungs-)Wissens. Diese Grundelemente des kognitiven Stils sind also geteilt.

³ Ich danke Raingard Knauer für wichtige Diskussionen und Hinweise zu diesem Text. Ebenso danke ich Angelika Dembek als Forschungspraktikantin der Universität Hamburg für beigesteuerte Interpretationsideen.

Auf diese Basis jedoch entwickelt sich auch Differenz zwischen den beiden Sinnprovinzen. Alltagspraxis steht unter Handlungszwang, damit treten Zweifel, Überprüfung und Reflexion ihrer Annahmen und Deutungen nur ein, wenn Handlungsprobleme aufkommen oder Geltungen hinterfragt werden. Diese Aspekte der Hinterfragung sind in Wissenschaft jedoch maximiert: Während Alltagshandeln auf Minimierung des Zweifels (zum Zweck der Maximierung der Handlungsfähigkeit) zielt, sucht Wissenschaft eine Maximierung des Zweifels, der Hinterfragung und Reflexion. Wissenschaft steht unter maximiertem Begründungszwang und muss gerade in Distanzierung zum (alltagspraktischen) Handlungszwang über differenzierte Methoden und universelle Gütestandards Erkenntnisse begründen können.

Professionalität ist genau an der Schnittstelle zwischen alltagspraktischem Handeln und wissenschaftlichem Begründen angesiedelt. Professionalität steht einerseits unter Handlungszwang (die konkreten Handlungsprobleme der Klient: innen müssen im Dialog mit ihnen bearbeitet/bearbeitbar werden) und andererseits ebenso unter Begründungszwang, in dem die im Fall herangezogenen Deutungs- und Handlungsperspektiven expliziert und mithilfe wissenschaftlichen Wissens begründet sowie auch mit den Klient: innen diskursiv in Blick auf deren Nutzung für ihre autonomen Lebensentscheidungen geprüft werden müssen (soweit die Annahmen zur „reflexiven Professionalität“).

Von Spiegel siedelt dem Begriff des Konzeptes auf Seiten der Wissenschaft an, die begründete Argumentationszusammenhänge zwischen Problemanalyse, Zielbestimmung und Entwicklung passender Handlungsmuster vorlegt. Darin spiegelt sich jedoch auch die Grundaufgabe der Profession, die mit den Klient:innen deren Themenstellung aushandeln muss (und dazu wissenschaftliches Wissen in den Aushandlungsprozesse einbringt), eigene normative Vorstellungen in die Entwicklung von Zielen einbringen und schließlich auch Arbeitsprinzipien vorschlagen und umsetzen kann. Wenn Professionelle einen solchen Begründungszusammenhang erstellenden, nennt von Spiegel dieses „Konzipierung“. Diese Differenzierung der Begriffe hat sich jedoch nicht durchgesetzt. Und ich bleibe auch in Bezug auf professionelle Analysen und Handlungsplanung beim Begriff des „Konzepts“.

Die Auswertung einer Gruppendiskussion von Professionellen der Sozialpädagogik auf die Rekonstruktion von Konzepten auszurichten, thematisiert die Teilnehmenden als Professionelle die konzeptionelle Argumentationszusammenhänge erzeugen. Damit werden sie doppelt anerkannt: a) in ihrer Fähigkeit zu konzipieren, also Argumentationszusammenhänge fachlicher Art zu entfalten und b) als kompetente Diskurspartner, die mithilfe ihres konzeptionellen Argumentierens die kommunikative Schnittstelle zwischen Praxis und Wissenschaft herstellen und bespielen.

In Bezug auf die Auswertung der Gruppendiskussion ginge es also darum nach Konzepten zu suchen, indem aus den einzelnen Argumentationselementen ein Zusammenhang hergestellt wird und zwar in Bezug auf

1. die Bestimmung dessen, was der Fall ist (die Ausgangssituation, der Inhalt, die Problemstellung) und wie der Fall verstanden wird
2. die Bestimmung der aus der Fallanalyse und mithilfe normativer Orientierungen erzeugten Zielsetzung zur Bearbeitung der Fragestellung des Falls

3. die Bestimmung der Handlungsperspektiven, deren Kongruenz zu Fallanalyse und Zielsetzung begründet werden muss.

Als Fall werden hier die so Kategorien der Transferstudie herangezogen: welches Konzept von offener Kinder- und Jugendarbeit wird verwendet, welches Konzept von wissenschaftlichem Wissen, welches Konzept von Profession und ihrer Nutzung wissenschaftlichen Wissens, welches Konzept von Transfer?

Zu allen vier Kategorien werden in Blick auf die drei Fragestellungen Argumente aus der Gruppendiskussion zusammengetragen und begründet zu einer spezifischen Konzeptlogik verbunden. Die so rekonstruierten Konzepte können von den Beteiligten im Rahmen der Handlungspausenforschung dann wiederum geprüft und bestätigt bzw. kritisiert werden.

Damit wird eine Grundannahme der Forschungsmethode Gruppendiskussion realisiert, dass eine sozial verbundene (wenn auch nicht „natürlichen“) Gruppe (hier gekennzeichnet durch geteilte Ausbildung, geteiltes Arbeitsfeld und geteiltes thematische Interesse) eine durchaus kollektive Deutung zu anstehenden Fragestellungen erzeugt. Das bedeutet jedoch nicht, dass individuelle Positionen ignoriert würden. Durch die individuellen Beiträge entstehen konzeptionelle Varianten, die auf zu fächern sind. Unter Umständen muss daraus im Rahmen der rekonstruierten Konzepte eine Varianz von „Typen“ bzw. Abstufungen auf einem polaren Schema herausgearbeitet werden.

Doch nun zu dem hier referierten Interpretationsschwerpunkt zur Aneignung wissenschaftlichen Wissens im Studium.

Interpretationsmethode

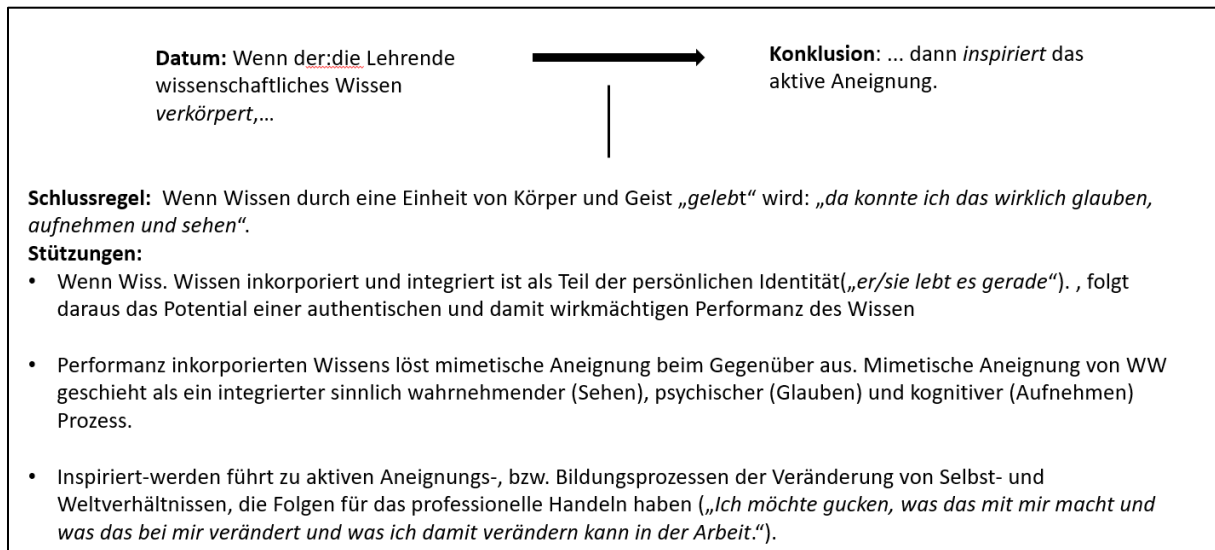
Zur Interpretation der Argumente der Beteiligten an der Gruppendiskussion, verwende ich das Verfahren der argumentationstheoretischen Sequenzanalyse (vgl. z.B. Radtke 1983, Sturzenhecker 1993, Bommers et al. 1996, Gintzel 2022), das mithilfe des Analyseschemas von Argumentationen nach Toulmin (1975) vorgeht. Das Schema unterscheidet die Elemente eines Arguments: Datum, Konklusion, Schlussregel und Stützungen. Ein Datum (häufig zu Beginn eines argumentativen Satzes) enthält Informationen, die zur Begründung einer Konklusion verwendet werden. Schlussregeln begründen explizit oder implizit die Berechtigung des Schlusses von Datum auf die Konklusion. Schlussregeln werden durch Stützungen gesichert. Implizite Schlussregeln und Stützungen können sozialwissenschaftlich mithilfe von Argumenten rekonstruiert werden, die dann selbst wieder auf ihre Begründbarkeit hin geprüft werden können.

Ergebnis: Verkörperte Wissenschaft inspiriert Aneignung bei Studierenden

Die Positionierung von Minka (Z. 1042-1049) kann als Ankerbeispiel für diese Argumentation verstanden werden, das durch weitere Argumente von anderen Beteiligten ergänzt wird.

Sequenz: 1042-1049 Minka: *„Also, wenn ich jetzt daran denke, das sind wirklich dann auch Menschen, die es für mich geprägt haben, die für mich diese Wissenschaft in gewisser Form verkörpert haben. Wo ich das Gefühl hatte, okay, es wird grad nicht irgendwie einfach nur was runter gelesen oder das hat er vor 5 Jahren gedacht und deswegen sagt er mir das jetzt.‘ Sondern, da konnte ich das wirklich glauben, aufnehmen und sehen und war so, ‚krass er lebt das gerade, sie lebt es gerade.‘ Ich bin davon inspiriert und ich möchte da reingehen. Ich möchte mich damit*

auseinandersetzen. Ich möchte gucken, was das mit mir macht und was das bei mir verändert und was ich damit verändern kann in der Arbeit.“



Minkas Argument beruht auf ihrer persönlichen Erfahrung. Das von ihr vorgestellte Modell der Aneignung wissenschaftlichen Wissens wird mithilfe dieses Erfahrungsbezugs empirisch belegt und so gesichert. Aus Minkas Sicht wird ihre bzw. verallgemeinert die aktive Aneignung wissenschaftlichen Wissens durch eine Verkörperung dieses Wissens durch Lehrende ausgelöst. Diese Wirkung auf Studierende kann entstehen, wenn sich geistig-inhaltliches Wissen so mit der Person des:der Lehrenden verbindet, dass es in ihrer körperlichen Performanz für andere erfahrbar wird. Das Wissen ist dann nicht getrennt von Körper und Handlung der Person, sondern integrierter Teil des Individuums. Es entsteht eine Kongruenz zwischen Inhalt des Wissens und seiner Umsetzung im Handeln. In der Stimmigkeit von Inhalt, Performanz und Person wird das Wissen „gelebt“, es durchdringt Aktion und Interaktion der Person. Wissenschaftliches Wissen und die es verkörpernde Person erlangen so Authentizität, eine ihre Gegenüber überzeugende Echtheit. Durch eine über die Sinne erfahrbare Verkörperung des wissenschaftlichen Wissens kann das Gegenüber dieses Wissen und seine Präsentation „sehen und glauben“. Das Wissen erlangt Evidenz, in dem es in verkörperter Aktion in Augenschein genommen und deshalb geglaubt werden kann⁴. Gerade weil das Wissen nicht abstrakt, losgelöst von Person und ihrem Körper artifiziell vermittelt wird, sondern nicht mehr trennbar ist von Person und Handlungsweisen, gewinnt es Wahrheit und Wirkkraft. Auf diese Weise wird das Gegenüber der Wahrheit teilhaftig: Die authentisch sinnlich-inhaltliche Performanz macht es zu einem Beteiligten der Interaktion, zunächst in einer Form passiver Teilhabe („sehen und glauben“) und dann zunehmend in einer aktiveren Teilnahme („aufnehmen“). So in die Performanz des Wissens einbezogen, antwortet das Gegenüber mit einer mimetischen Aneignungsbewegung: Ausgehend von den zunächst passiveren inneren Bewegungen des Sehens und Glaubens entsteht die Aktivität des Aufnehmens.

⁴ Die von mir neu geordnete Abfolge des Aneignungsprozesses „sehen-glauben-aufnehmen“ erinnert an das ‚Ungläubiger-Thomas-Phänomen‘ (Joh. 20, 24). Der Apostel Thomas glaubte nicht an die Wiederauferstehung Christi, bis er dem Auferstandenen die Hand in die tödliche Wunde legen konnte. Erst dann konnte Thomas glauben und seinen Glauben bekennen.

Dabei wird die spezifische Charakteristik mimetischer Prozesse deutlich. Sie „sind nicht Kopiervorgänge. Es handelt sich vielmehr um Prozesse der Angleichung bzw. Anähnlichung und dabei in vielen Fällen um produktive Prozesse, in denen Menschen Beziehungen zu anderen herstellen, in denen sie gleichsam einen „Abdruck“ von den Menschen nehmen, auf die sich ihre mimetische Aktivität bezieht“. (Wulf 2013: 16). Gerade die Verbindung von Rezeptivität und Aktivität, von sinnlicher Betroffenheit und geistiger Evidenz, von Emotion und Kognition erzeugt in der Argumentation Minkas die Wirkung der Performanzerfahrung wissenschaftlichen Wissens. Damit bleibt das „Aufnehmen“, über das in der Sequenz berichtet wird, nicht passiv. „Durch die Teilnahme an dem Umgang mit Gegenständen [in unserem Beispiel dem wissenschaftlichen Wissen/Handeln, BeSt] durch andere Menschen weiten sie ihre Umgangsformen mit Gegenständen aus und schaffen sich neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten.“ (a.a.O.: 23). So entsteht das Potenzial, dass sich aus der aktiven Passivität der mimetischen Aneignung wissenschaftlicher Handlungspraktiken eine eigene aktive wissenschaftliche Praxis entwickelt. Rahn (2023) beschreibt dies in seiner empirischen Studie als die Entstehung von „mental Bildern“, aus den sich ein „Referenzpunkt für sozialpädagogische Praxis“ (Rahn 2023:191) bildet.

Mit dem von der Sprecherin verwendeten Begriff der „Verkörperung“ lässt sich der Prozess der Einverleibung eines Habitus assoziieren, den Bourdieu als „Inkorporation“ bestimmt (zum Zusammenhang von mimetischen Aneignungsprozessen und Habitualisierung vgl. Rahn 2023: 86 ff.). Der Begriff des Habitus bezeichnet bei Bourdieu „strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein.“ (Bourdieu 1976: 165). Diese gesellschaftlichen, gruppen-, klassen- oder berufsspezifischen Handlungsschemata sind gerade durch ihre Einverleibung, also durch ihre Einschreibung in den Körper charakterisiert. Diesen körperlichen Aspekt des Habitus bezeichnet Bourdieu als „Hexis“, als eine „eine Körper gewordene [gesellschaftliche, BeSt] Geschichte, eingeschrieben in das Gehirn, aber auch in die Falten des Körpers, die Gesten, die Sprechweisen, den Akzent, in die Aussprache, die Ticks, in alles, was wir sind.“ (Bourdieu 2000, S. 165). Der Habitus bestimmt, wie Personen unbewusst gesellschaftliche Relationen wahrnehmen, sie bewerten und wie sie damit in ihrem Handeln umgehen. Die Einverleibung solcher Deutungs-, Bewertungs- und Handlungsstrukturen geschieht durch die mithandelnde Beteiligung in Handlungsstrukturen. Eine solche Handlungsstruktur ist zum Beispiel das gesellschaftliche Verhältnis von Hochschullehrenden zu Studierenden. Der Habitus von Wissenschaft generell und der spezifische Fachhabitus (in unserem Fall Sozialpädagogik) wird durch die Studierenden angeeignet, in dem sie in diesem Handlungsmuster aktiv mithandeln. Dadurch wird nicht nur das Handlungsmuster der ‚Studierenden‘ einverleibt, sondern „Man lernt den Lehrer“ (vgl. Maturana/Pörksen 2002). Auch wenn Bourdieus Theorie die Einverleibung des Habitus als nicht subjektiv bewusste und gewollten Prozess ansieht, lassen sich doch im Aneignungsprozess Elemente aktiven Mithandelns der in der Handlungsstruktur Beteiligten erkennen. Und obwohl der Habitus grundsätzliche Handlungs- und Bewertungsschemata beinhaltet, hat das Individuum doch bis zu einem gewissen Grad – auch nach Bourdieu – Möglichkeitsräume, auf der Basis der Strukturelemente des Habitus zu neuen Handlungen zu kommen. Auch in der Habitus Theorie findet sich also ein spezifisches Verhältnis

von eher passiver Aneignung durch Mithandeln und dessen Weiterentwicklung zu eigenem aktiven Handeln.

Diese Wandlung des passiven Sehens und Glaubens in eigene aufnehmende Aktivität wird deutlich in den von Minka geschilderten Folgen: *„Ich bin davon inspiriert und ich möchte da reingehen. Ich möchte mich damit auseinandersetzen. Ich möchte gucken, was das mit mir macht und was das bei mir verändert und was ich damit verändern kann in der Arbeit.“* Die Teilhabe an der authentischen Performanz wissenschaftlichen Wissens hat *„inspiriert“*, also beseelt oder begeistert und so wird eine aktive Teilnahme ausgelöst: Minka will *„da reingehen“*. Mit *„da“* wird im alltäglichen Sprachgebrauch ein Ort oder Raum bezeichnet, der zwar vom Sprechenden entfernt, aber doch bezeichnenbar, erkennbar und erreichbar ist. Im Kontext der Sequenz kann man annehmen, dass es sich hier um den Raum der Wissenschaft handelt, den die Sprecherin betreten will. Die Inspiration eröffnet eine Initiation. Initiation kommt vom Lateinischen *„initium“*, also Eintritt und meint eine Einführung oder Einweihung, im Sinne einer rituellen Gestaltung eines sozialen und/oder religiösen Statuswechsels einer Person. In unserem Falle ist die Absicht einer Selbstinitiation erkennbar: Auch ohne formale Riten will die Sprechende in einen neuen Status eintreten, sie will den Raum der Wissenschaft betreten. Auch diese Transformation wird mit körperlichen Begriffen beschrieben: Wissenschaft und wissenschaftliches Handeln erscheinen als ein Raum, in denen man körperlich *„reingehen“* kann. Es liegt nahe, die erlebte Verkörperung wissenschaftlichen Wissens nun auch selbst mit einer körperlichen Geste mimetisch zu beantworten. Dabei wird die selbstbestimmte Aktivität der Aneignung deutlich erkennbar in der Formulierung *„ich möchte“*, die einen Wunsch bezeichnet, der zu einem Wollen wird. Die Aktivität des *„Reingehens“* (in Wissenschaft) ist selbst gewollt. Aus der noch passiven mimetischen Rezeption des Sehens und Glaubens ist ein aktives Bildungsprojekt entstanden, eine gewollte Aneignung von etwas Neuem. Mit dem Statement *„Ich möchte mich damit auseinandersetzen.“*, kann ein Doppeltes bezeichnet werden, nämlich einerseits eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsprozess und andererseits eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten, Handlungen und Haltungen von Wissenschaft. Damit wird die Bedeutung des Aneignungselements des *„Glaubens“* differenziert. Glauben heißt hier nicht, fraglos wissenschaftliche Aussagen und Handlungsweisen zu übernehmen, sondern daran zu glauben, dass eine letztlich verkörpernde Aneignung möglich ist.

Dieses selbst bestimmte Bildungsprojekt wird zusammengefasst in dem Satz: *„Ich möchte gucken, was das mit mir macht und was das bei mir verändert und was ich damit verändern kann in der Arbeit.“* Mit der Formulierung *„ich möchte gucken“* wird eine Absicht der Reflexion des eigenen Bildungsprozesses benannt. Der selbstbestimmt initiierte Bildungsprozess changiert zwischen einem passiven Bestimmt-werden durch die Erfahrungen mit/in Wissenschaft und einer selbstbestimmten Nutzung wissenschaftlichen Wissens und Arbeitens für die Veränderung des Handelns in der eigenen Berufsarbeit. Die Formulierung *„was das bei mir verändert und was ich damit verändern kann“*, lässt sich ganz ähnlich in theoretischen Charakterisierungen von Bildungsprozessen wiederfinden: z.B. Seel (2014:244 in Bezug auf eine Formel von Fichte) beschreibt Bildung als *„aktive Passivität“*, als gleichzeitiges *„Bestimmtsein“* und *„Bestimmendsein“*; das Subjekt erfährt sich als gestaltet und gestaltend, als teil-habend (der passive Aspekt) und als teil-nehmend (der aktive Aspekt). Die Sprecherin entwirft ihren angestrebten Bildungsprozess ganz ähnlich, wie er auch in der Bildungstheorie in Anlehnung an Marotzky modelliert wird. Dort werden Bildungsprozesse *„als Transformationen aufgefasst,*

die nicht nur einzelne Aspekte des Wissens oder Könnens einer Person betreffen, sondern deren gesamtes Welt- und Selbstverhältnis, d. h. die grundlegenden Muster oder Figuren, kraft derer ein Mensch sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhält“ (Koller 2016: 149).

Diese beabsichtigte Transformation betrifft in der Darstellung von Minka sowohl ihre gesamte Person („*was das mit mir macht*“), als auch die zukünftige Berufstätigkeit: Die Veränderung der Person im Studium soll Folgen haben für eine Veränderungsfähigkeit der Berufarbeit (so analysiert sie es zumindest im Nachhinein). In Bildungsprozessen reflektiert angeeignetes und inkorporiertes wissenschaftliches Wissen soll zu einer Veränderung pädagogischer Arbeit führen. Damit wird eine Grundfigur von pädagogischer Professionalität aufgerufen, nach der diese sich durch eine Bezugnahme praktischen pädagogischen Handelns auf wissenschaftliches Wissen kennzeichnet. In Bezug auf die Aneignung verkörperten wissenschaftlichen Wissens, erscheint dieses im Rahmen professionellen Handelns als integrierter Bestandteil der Persönlichkeit der Professionellen. Professionelles Handeln wird demnach realisiert in einer verkörperten Performanz, in der durchaus die Aspekte einer kritischen Auseinandersetzung (mit Wissen und Welt) und die normative Grundorientierung an einer Veränderung von Praxis enthalten sind. Um die Spezifik dieses Entwurfes zu verdeutlichen, könnte man kontrastierend ja auch Modelle eines Wissenschaftsbezuges im professionellen Handeln benennen, die etwa kritische Distanzierung und Analyse, methodisierten Zweifel, Diagnostik per Verfahren und Ähnliches enthalten würden. Nach dem hier geführten Argument tritt die „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker:in“ mit einem Habitus in die berufliche Praxis ein, in dem schon wissenschaftliches Wissen und normativer Bezug auf Veränderung von Praxis in Verbindung miteinander verkörpert sind.

Zusammenfassend geht die Grundfigur des hier von Minka geführten Arguments von der studentischen Erfahrung einer Verkörperung wissenschaftlichen Wissens in der Performanz eines Lehrenden/Einer Lehrenden aus. Die Verkörperung wird als authentisch erlebt. Diese Authentizität inspiriert eigene Aneignungswünsche und -tätigkeiten der Studierenden. Entworfen wird ein selbstbestimmtes Projekt der Bildung als Veränderung der Person durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und der dadurch induzierten Bildung einer Professionalität als Veränderung von Praxis.

Ergebnis: Nutzung wissenschaftlichen Wissens ist nicht ein „Obendrauf“ zu professionellem Handeln, sondern muss ein „Mittendrin“ sein

An diese Verbindung von wissenschaftlichem Wissen mit professionellem Handeln lässt sich Minkas Argumentation in der folgenden Sequenz anschließen: 1178-1181 *Minka: Damit es [Aneignung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens] auch nicht als Last oder als Zusatz gesehen wird, sondern als, es ist implementiert. Es ist drin. Und das gehört dazu und ich finde es bereichernd und ich das ist Teil meiner Arbeit. So erscheint das ja immer als, ich muss das oben draufsetzen. Aber dass man von diesem obendrauf weg kommt zum mittendrin für uns.*“

Diese Argumentation lässt sich mithilfe des Argumentationsschemas folgendermaßen aufschlüsseln:

Datum:

Wiss. Wissen ist bereichernd und Teil der (professionellen) Arbeit

**Konklusion:**

Deshalb muss es für uns vom „obendrauf“ weg kommen zum „mittendrin“.

Schlussregel: Wiss. Wissen ist keine „Last und kein Zusatz“, sondern ein integriertes Element professionellen Handelns in der OKJA.

Stützungen:

- Was dazu gehört, darf nicht ignoriert/exkludiert werden.

Minka kritisiert die Position (die auch in der Gruppendiskussion vorkommt), nach der die Aneignung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine zusätzliche und belastende Aufgabe sei und zu viel Zeit raube. Dagegen argumentiert sie, dass wissenschaftliches Wissen ein in der Person und ihrem Handeln integriertes Element professionellen Handelns sei. Wissenschaftliches Wissen und Denken ist für Minka „*implementiert*“. Das Wort kommt vom lateinischen *implere*, d. h. anfüllen, erfüllen. Ein Bezug auf wissenschaftliches Wissen ist nicht eine äußerlich bleibende Tätigkeit von Professionellen, sondern eine die Person erfüllende Haltung. Das wird durch den Satz „*es ist drin*“ bestärkt, es liegt nahe, dass mit „*drin*“ Haltung und Bewusstsein der Person gemeint sind. Damit kann auch die Integration wissenschaftlichen Wissens in das alltägliche Berufshandeln gemeint sein. Diese Integration in Person und professionelle Haltung/Handlung wird als gleichzeitig die Person und das professionelle Handeln „*bereichernd*“ dargestellt. Die Verbindung von bereichernder persönlicher Haltung und Handlung in Bezug auf wissenschaftliches Wissen mit professionellem Handeln zeigt sich darin, dass sie als „*Teil meiner Arbeit*“ erlebt wird. Aus dieser als bereichernd erfahrenen Integration von wissenschaftlichem Wissen und Handeln in Person und Professionsverständnis folgert Minka die Konklusion, dass der Behauptung, Nutzung wissenschaftlichen Wissens sei eine „*oben*“ auf die ohnehin von vielen Aufgaben und Anstrengungen gekennzeichneten Berufsarbeit in der OKJA „*draufgesetzt[e]*“ zusätzliche Belastung, widersprochen werden muss. Gerade weil eine solche Verwendungsweise sich als in Person und Professionsverständnis integrierte Bereicherung erfahrbar ist, muss sie „*mittendrin*“ in Person und Profession verankert und praktiziert werden. Als deren Teil kann sie nicht quasi abgespalten und ausgeschlossen und abgewehrt werden.

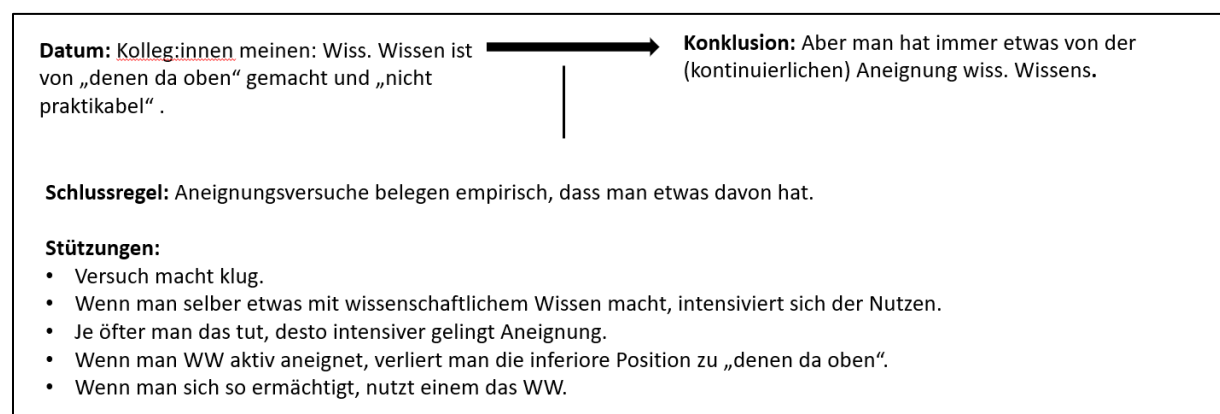
Was in der vorangegangenen Sequenz zunächst als Bildungsprojekt entworfen wurde, scheint hier realisiert worden zu sein: Nutzung wissenschaftlichen Wissens ist zu einem selbstverständlichen, integrierten und bereichernden Kernaspekt von Person und Professionalität in ihrem Zusammenhang geworden. So identifiziert mit der Integration wissenschaftlichen Wissens in Person und Professionalität, weist Minka Argumente zurück, die diese Ansprüche als zusätzliche Belastung aus professionellem Denken und Handeln ausgrenzen wollen.

Mit den emphatischen Formulierungen von „*Es ist implementiert. Es ist drin. Und das gehört dazu...*“ vertritt Minka noch einmal ein schon in Bezug auf den Entwurf ihres Selbstbildungsprojekts der Aneignung von Wissenschaft aufscheinendes Konzept einer Einheit von Person und Professionalität. Wissenschaftliches Wissen wird verkörpert zu einer persönlichen Haltung, die nicht nur einen grundsätzlichen Wissenschaftsbezug, sondern auch

die Professionsnorm einer beständigen und wissenschaftlich orientierten Veränderung von Praxis beinhaltet. Professionelles Handeln ist in diesem Verständnis fundiert in der Person und ihren über Bildungsprozesse angeeigneten Haltungen und Handlungsmustern.

- **„Man hat immer etwas davon“**

Eine ähnliche diese Argumentation unterstützende Position vertritt Kiri: Sequenz: 224-229 Kiri: *„Wenn es dann heißt ‚es doch gar nicht praktikabel für uns in der Praxis, die da oben überlegen sich irgendwas und was sollen wir jetzt damit machen?‘ Aber wenn man das macht [sich wiss. Wissen aneignen], hatte ich bis jetzt eigentlich immer etwas davon, selbst wenn es nur kleine Aha-Erlebnisse waren, aber sie kamen. Also irgendwas hat man natürlich immer daraus mitnehmen können und da irgendwie nochmal anzusetzen, dass man das vielleicht auch ein bisschen öfter hat oder noch mal ein bisschen intensiver.“*



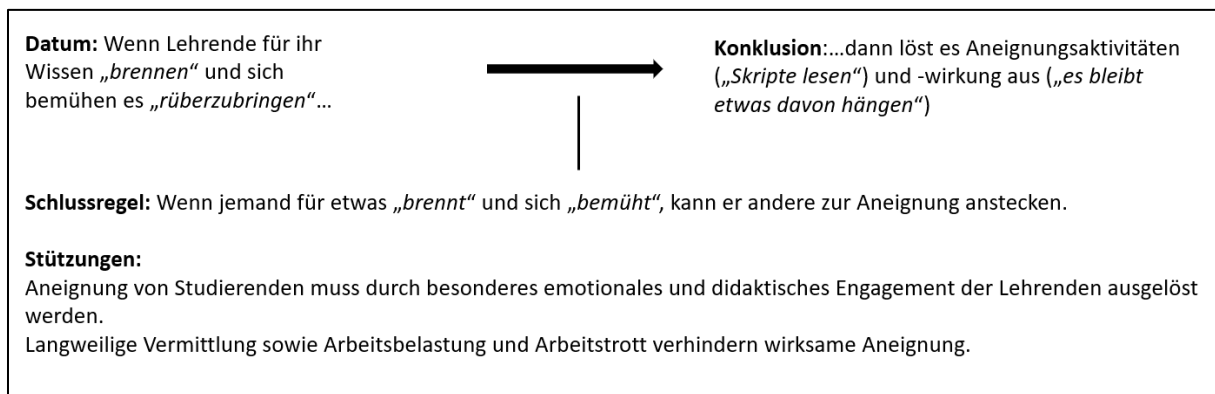
Kiris Argumentation bestärkt aus ihrer Erfahrung den von Minka konstatierten Punkt, dass die Aneignung wissenschaftliches Wissen und seine Nutzung praktische Professionalität bereichere (*„Ich hatte immer etwas davon.“*). Aus dieser Erfahrung folgert sie eine Selbstaufforderung, wissenschaftliches Wissen *„öfter und intensiver“* anzueignen und zu nutzen. Minka hatte den bekannten Allgemeinplatz von Fachkräften kritisiert, Nutzung wissenschaftlichen Wissens sei eine zusätzlich *„oben draufgesetzte“* zeitraubende Aufgabe. Kiri nimmt eine andere Abgrenzung vor: Sie kritisiert einen Topos, nachdem wissenschaftliches Wissen *„von denen da oben“* gemacht sei und aus dieser überlegenen Position den (damit als ‚unten‘ platzierten) Praktiker: innen aufgenötigt würde, obwohl es nicht *„praktikabel“* sei. Die mangelnde Praktikabilität scheint sich doppelt zu begründen: aus der Entfernung der ‚Oberen‘ von dem was unten tatsächlich geschieht, als auch aus dem Widerstand der ‚Unteren‘ gegen aufgezwungene Handlungsorientierungen. Sie stellte ihre Erfahrung dagegen, die diese inferiore Positionierung der Praktiker:innen negiert und stattdessen erfolgreiche (*„Aha - Erlebnisse“*) und nützliche Aneignung berichtet.

- **„und dass die Referenten für das Thema auch brennen“**

Nina führt eine Argumentation ein, die Minkas Analyse der Wirkung von Erfahrungen verkörperten wissenschaftlichen Wissens variiert. Sequenz:1079-1088 Nina: *„Ja, und dass die Referenten für das Thema auch brennen. Also wie du gerade gesagt hast, mit den mit den Dozenten, die man im Studium hatte. Da gab es immer welche, wo man irgendwie fast eingeschlafen ist und dann gar nicht mehr dem Thema gefolgt ist. Und der Professor, der eben mit diesem Schubladendenken [Nina berichtete vorher, dass der Prof die Studierenden aufgefordert hatte, ihr „Schubladendenken“ sein zu lassen] uns direkt in der ersten Woche*

geprägt hat, der hat eben richtig für sein Thema gebrannt. Und bei dem habe ich auch gerne die ganzen Skripte durchgelesen. Also der hat sich so viel bemüht, die Thematik rüberzubringen. Dementsprechend ist es auch, glaub ich, auch in unserem Arbeitstrott. Wir haben alle so viele Themen, die wir gleichzeitig bearbeiten. Wenn wir dann auf Fachtagungen oder anderen Vorträgen Menschen haben, die dafür brennen und dann mit aufbereiteten Vorträgen das wirklich super rüberbringen, dass auch davon was hängen bleibt.“

Mithilfe des Schemas lässt sich das Argument folgendermaßen rekonstruieren:



Während Minka die Wirkungen von Verkörperung wissenschaftlichen Wissens bei Lehrenden beschreibt, stellt Nina Bedingungen bzw. Forderungen auf, unter denen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens erfolgreich Aneignungsaktivitäten bei Studierenden auslöst. Diese Bedingungen sind ein „Brennen“ der Dozent:innen für das Thema, gepaart mit ihren „Bemühungen“ das Thema für die Studierenden „aufzubereiten und rüber zu bringen“. Unter der Formulierung „für ein Thema brennen“ kann man eine hohe emotionale und normative Identifikation einer Person mit einem wissenschaftlichen und normativ aufgeladenem Inhalt verstehen. Dieses scheint eine energetische Ausstrahlung hervorzurufen, die in der Lage ist, bei anderen Aneignungsaktivitäten auszulösen. Bildhaft gesprochen: Ein Brennen einer Person für eine Sache kann andere anstecken. Diese emotionale Identifikation und das Engagement für einen Inhalt wird einem Typus von Dozent:innen gegenübergestellt, bei denen „man irgendwie fast eingeschlafen ist und dann gar nicht mehr dem Thema gefolgt ist.“

Das Brennen alleine allerdings scheint noch nicht in der Lage zu sein, ausreichende Aneignungsaktivitäten der Studierenden zu bedingen, sondern hinzutreten muss eine spezifische Anstrengung, Inhalte aufzubereiten und rüber zu bringen. Erst diese Kombination führt – so die Argumentation – zu Aneignungsanstrengungen („Skripte lesen“) der Studierenden und damit auch zu Aneignungserfolgen („es bleibt etwas hängen“).

Das Modell dieser Erfahrungen aus dem Studium dient ebenfalls zum Entwurf von Erfolgsbedingungen für berufliche Fortbildungen. Gefordert werden Fortbildner:innen „die dafür brennen und dann mit aufbereiteten Vorträgen das wirklich super rüberbringen, dass auch davon was hängen bleibt.“

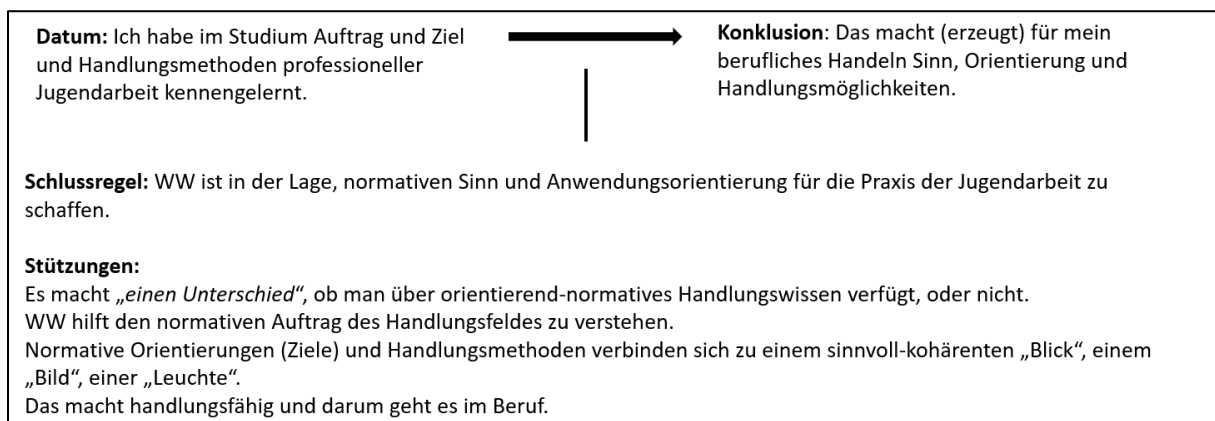
Während Minka und Kiri aus Anstößen zur Aneignung wissenschaftlichen Wissens eine eigene Aneignungstätigkeit und Aneignungsverantwortung ableiten und umsetzen, bleibt die Verantwortung für die Aneignung in Ninas Vorstellung hauptsächlich bei den Lehrenden.

Ergebnis: Aneignung normativ unterlegter Handlungsorientierungen

Wie schon in den Sequenzen oben angedeutet, sind die Aneignungsprozesse wissenschaftlichen Wissens durch zwei inhaltliche Aspekte gekennzeichnet: Die Teilnehmer:innen der GD nehmen im Studium Handlungsorientierungen auf, die nicht trennbar sind von normativen Positionierungen: Welchen Handeln ist normativ richtig und handlungspraktisch machbar? Dafür lässt sich folgende Sequenz als Beleg heranziehen.

Nina: *„Ich weiß bei mir zum Beispiel, wenn ich GEBE⁵ nicht kennen würde, die Arbeitsmethode, dann wäre ich glaube ich nicht hier. Also dann hätte die offene Kinder- und Jugendarbeit weniger Greifbarkeit für mich gehabt. Ich hatte das Privileg, dass ich das direkt schon im Studium mit Einstieg in die OKJA kennenlernen durfte und mit diesem Blick auch reingehen durfte. Das hat für mich das Feld ganz fundamental beeinflusst. Also das war für mich klar, ‚OK. Das ist mein Auftrag hier. Das ist das warum OKJA passiert, damit die [Jugendlichen] in Prozesse kommen und damit sie mitgestalten, damit sie Teilhabe haben.‘ Das hat für mich Sinn gemacht. Also dann hat das Bild für mich Klick gemacht. Es war wie eine Leuchte, weil ich das ja auch anwenden kann. Weil ich sehe, was das für einen Unterschied macht, als wenn ich das nicht hätte. Wenn ich jetzt nicht irgendwie im Hintergrund hätte, ‚Ja das sind die Ziele, die wir hier als Fachkräfte verfolgen. Das ist das, warum wir diese Arbeit machen, damit sie diese Erfahrungen haben. Und damit sie diese Erfahrung haben können, müssen wir den Raum schaffen. Das kann man so und so machen.‘ Es hat mir enorm geholfen.“*

Die Argumentation von Nina lässt sich mit Hilfe des Schemas so darstellen:



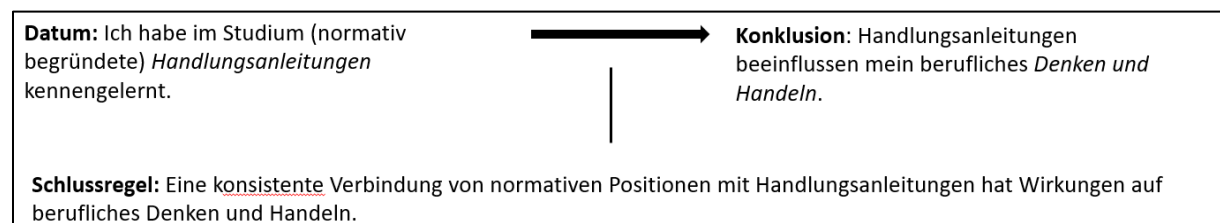
In spezifischen Studieninhalten wurden normative Aufträge und Ziele von Jugendarbeit mit Handlungsmethoden verknüpft. Diese Kombination kennenzulernen ist für Nina „ein Privileg“, weil sie auf ideale Weise anbietet, was aus ihrer Sicht notwendig ist für die Entwicklung einer beruflichen Identität und Handlungsfähigkeit. Dafür benötigt man (so Nina) Sinn, also begründete und einsehbare Ziele, deren Erreichung sich lohnt. Daraus entsteht Orientierung als ein Verstehen von Zusammenhängen (hier des beruflichen Feldes) und Handlungsorientierungen, die begründet zeigen, was man wie tun muss. Diese Aspekte verbinden sich zu einem stimmigen „Bild“ oder „Blick“, die es erlauben, praktisches sozialpädagogische Handeln im Feld der OKJA aufzunehmen. Sie dienen als eine „Leuchte“, die den Weg zeigt und erhellt, auf dem Praxis möglich wird. Die Elemente des aufgenommenen Wissens fügen sich inhaltlich konsistent ineinander und bilden für Nina eine kohärente Gestalt ihres professionellen Selbstbildes.

⁵ Nina hat die GEBE-Methode durch die Kreisjugendpflege kennengelernt.

Keupp (2005) greift Antonovsky Begriff der Kohärenz (Antonovsky 1997) auf, um die Identitätsarbeit spätmoderner Individuen zu analysieren; dabei wird die Gestaltung der „Teilidentität“ im Feld der jeweiligen Erwerbsarbeit (in unserem Fall der Kinder- und Jugendarbeit) als besonders zentral für die Identitätsbildung angesehen. In solcher „Passungs- und Verknüpfungsarbeit“ (Keupp 2005: 10) geht es darum, eine immer wieder weiter zu entwickelnden Identität zu gestalten als einen subjektiv als kohärent empfundenen Zusammenhang mit folgenden zentralen Elementen: Verstehen können (als empfundene Fähigkeit, Aufgaben, Problemstellungen und Belastungen einordnen und analysieren zu können), Sinnhaftigkeit erkennen (eigenes Handeln in Bezug auf die sich stellenden Anforderungen als sinnvoll und lohnend empfinden) und Handlungsfähigkeit (als Gefühl über Fähigkeiten und Ressourcen zu verfügen, die Anforderungen zu bewältigen).

Nina hat sich laut ihrer Argumentation eine solche kohärente berufsspezifische Teilidentität angeeignet, die Element ihrer gesamten persönlichen Identität geworden ist. Die oben definierten Elemente sozialpädagogischer Konzepte sind hier deutlich wieder zu erkennen: Es geht um Benennung und Analyse von Problemstellungen - hier um die Aufträge Offene Kinder- und Jugendarbeit („*Das ist mein Auftrag.*“), Folgerungen von (normativ eingebundenen) Zielen („*damit sie mitgestalten, damit sie Teilhabe haben*“) und wieder darauf argumentativ sinnvoll zu beziehende Handlungsorientierungen - hier die GEBE-Methode („*weil ich das ja auch anwenden kann*“). Es handelt sich nicht um eine isolierte Bestimmung von Berufsethik, sondern die Aufgaben, Ziele und Handlungsweisen sind zu einem normativen Gesamtentwurf beruflichen Handelns verbunden. Die Schließung einer kohärenten Gestalt dieses Konzepts („*das Bild für mich Klick gemacht*“), ermöglicht es Nina, sich als professionelle Fachkraft im Handlungsfelder zu verorten und dort angemessen zu handeln („*dass ich...mit diesem Blick auch reingehen durfte*“).

Ganz ähnlich stellt Sofia den Zusammenhang dar: „*Es gab dann [in einem Seminar im Studium] auch so Handlungsanleitungen, wo vieles auf offenen Fragen stellen basierte. Man sollte sein Gegenüber ernst nehmen und durch viele Nachfragen den Menschen so zum Experten für sein Problem machen - Probleme in Anführungsstrichen - . Oder zum Experten für sein Leben machen und so dann halt irgendwie Lösungen entwickeln für die Frage, die halt im Raum steht. Ressourcen entdecken und erkennen und dieses Denken. Aber das ist eigentlich auch schon das, was ich meine. Also dieses Seminar, ich weiß nicht mehr wie lang es ging, das hat mich wahnsinnig beeinflusst, so in meinem Denken und Handeln. Das hat für mich jeden Tag Einfluss auf meine Arbeit.*“



Die normative Orientierung („*den Menschen zum Experten für sein Leben machen*“) wird kombiniert mit einer Anleitung, wie dieses Ziel umzusetzen sei: Durch Ernstnehmen und stellen offener Fragen werden Ressourcen erschlossen und Lösungen mit dem Gegenüber entwickelt. In einer anderen Sequenz (Z. 612) formuliert Sofia dies als „*aufrichtiges Interesse am Gegenüber*“. Es entsteht eine für Sofia stimmige Gestalt beruflichen Denkens und Handelns, die

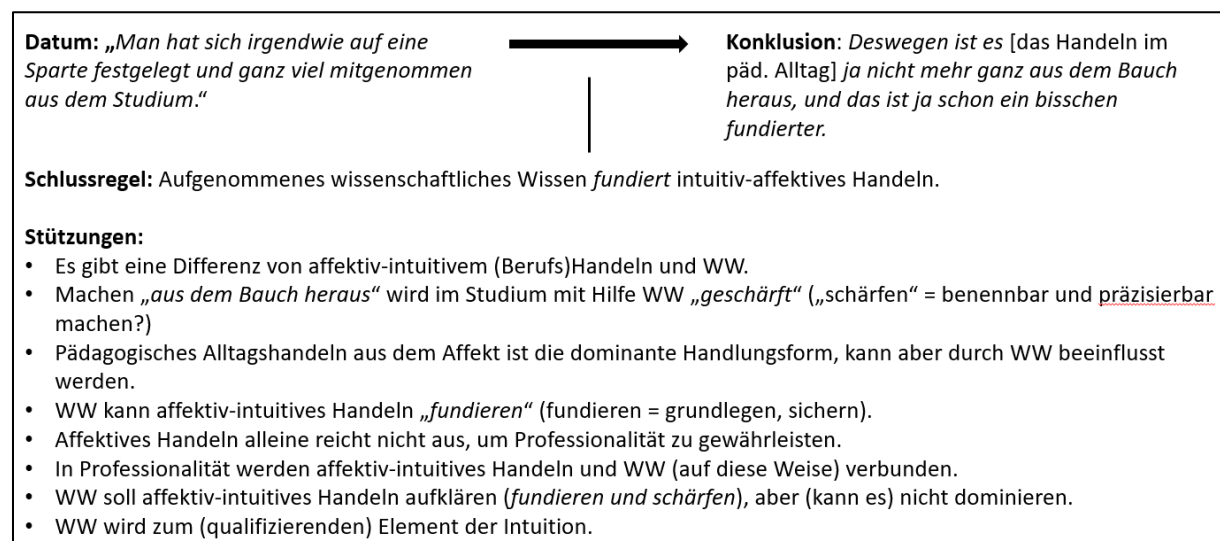
genau deshalb wirkungsstark ihre Berufsarbeit alltäglich orientieren kann. Vielleicht spiegelt sich hier der Inhalt der Lehre in den Wünschen der Studierenden, wie sie selbst dort behandelt werden will, nämlich als Expertin für ihr Leben, die durch Nachfragen und aufrichtiges Interesse ernstzunehmen und einzubeziehen ist. Das was für die pädagogische Praxis im Beruf gefordert wird, ist auch relevant für die pädagogische Praxis im Studium.

Nina und Sofia zeigen mit ihren Argumenten, wie wissenschaftliches Wissen schließlich in eine professionelle Identität und Handlungsfähigkeit umgewandelt wird. Wenn es ein überzeugendes Konzept und einen kohärenten Identitätsentwurf bereitstellt, wird es zu einer wirkmächtigen Orientierung des eigenen professionellen Handelns. Dann ist wissenschaftliches Wissen nicht einfach nur angesichts spezifischer Bedarfe distanziert aufzunehmen und dann technisch anzuwenden, sondern es wird zu einer Grundorientierung für alltäglich berufliches Handeln. Als Kernelement beruflicher Teilidentität wird wissenschaftliches Wissen nicht gesondert aufgerufen, gesucht oder genutzt, sondern unterlegt alltägliches Berufshandeln mit einer spezifischen konzeptionellen Struktur. Selbst wenn – wie in der Gruppendiskussion – die Inhalte und Prozesse der Aneignung wissenschaftlichen Wissens im Nachhinein rekonstruiert werden können, verdichtet sich solches Wissen im Alltag doch zu einem „Blick“, der die Konzept- und Identitätselemente kohärent integriert und sie gerade deshalb intuitiv aufrufbar macht.

Ergebnis: Qualifikation von Intuition

Ein solchen Prozess der Fundierung intuitiven Berufshandelns durch die Aneignung wissenschaftlichen Wissens beschreibt Jason (475-480): *„Sonst im Alltag, wenn jetzt kein spezielles Projekt ist, da wird viel aus dem Bauch heraus gemacht, was man natürlich im Studium geschärft hat. Man hat sich irgendwie auf eine Sparte festgelegt und ganz viel mitgenommen aus dem Studium. Deswegen ist es ja nicht mehr ganz aus dem Bauch heraus, und das ist ja schon ein bisschen fundierter. Aber im Alltag finde ich, also bei mir persönlich, ist viel aus dem Affekt, dann hast du hoffentlich nicht nur unwissenschaftliches [Handeln]“.*

Mithilfe des Schemas kann seine Argumentation folgendermaßen aufgeschlüsselt werden:



Jason entwickelt eine Vorstellung der Fundierung intuitiv affektiven Handelns im Beruf („aus dem Bauch heraus“) durch die Aufnahme wissenschaftlichen Wissens und

Handlungsfeldbezuges („Sparte“). Man kann Stützungen rekonstruieren, die nötig sein müssen, um seine Schlussregel differenzierter begründbar zu machen. Für Jason ist professionelles Alltagshandeln im Wesentlichen intuitiv. Durch die Konfrontation mit wissenschaftlichem Wissen wird es allerdings „*geschärft und fundiert*“. Mit ‚schärfen‘ könnte hier alltagssprachlich eine Präzisierung eines Fotos oder Bildes gemeint sein. Als ‚schärfen‘ bezeichnet man, wenn Bildinformationen in einem Foto oder Film so verändert werden, dass die Unterscheidbarkeit verschiedener Bilddetails untereinander erhöht wird (Wikipedia). So verstanden könnte also die Schärfung des „*Machens aus dem Bauch heraus*“ eine präzisere Erkennbarkeit und Benennbarkeit der Elemente intuitiven Handelns bedeuten, die so unterscheidbar und damit auch bewusst werden können. Mit der Bedeutung von Schärfen im Sinne die Erhöhung der Schnittfähigkeit eines Schneidewerkzeugs könnte auch symbolisch eine verstärkte Wirkungsmacht eigenen beruflichen Handelns unterlegt werden. Aufnahme wissenschaftlichem Wissen erhöht also die bewusste Unterscheidbarkeit und Wirkfähigkeit der Elemente beruflichen Handelns - so das Argument.

Damit wird von Jason auch begründet, dass intuitives Handeln allein für eine qualifizierte Professionalität in der Sozialpädagogik nicht ausreichend sei. Das Handeln muss hingegen in Bezug auf wissenschaftliches Wissen fundiert werden, d. h. es muss eine stabile Grundlage und damit eine Sicherung erhalten. Möglicherweise wird dieses Argument in der Gruppendiskussion als Rechtfertigung gegenüber mir als Wissenschaftler geführt. Darauf könnte der Satz hinweisen „*dann hast du hoffentlich nicht nur unwissenschaftliches [Handeln]*“. Zwar kann das „du“ hier im Sinne eines Indefinitpronomens verstanden werden (wie ‚man‘), aber es könnte auch eine direktere Ansprache einer Person im Raum bedeuten. Jason übernimmt damit den Anspruch, dass sich professionelles Handeln auf wissenschaftliches Wissen beziehen muss.

Das geschieht in seiner persönlichen Variante durch die „*Mitnahme*“ wissenschaftlichen Wissens im Studium, das sich dann später im Beruf wieder in affektiv-intuitives Handeln absenkt. Eine reflexive Aufnahme wissenschaftlichen Wissens, im Sinne der Schärfung der Unterscheidbarkeit und Handlungsfähigkeit, verwandelt sich wieder in eine – jetzt durch diese Fundierung qualifiziertere – Intuition. Und diese Intuition ist es dann, aus der das berufliche Handeln erwächst. Durch das Studium und die Aufnahme wissenschaftlichen Wissens darin wird Intuition reflexiv aufgeklärt, um dann wiederum so qualifiziert dominant zu werden: Intuition 1.0 – Aufnahme wissenschaftliches Wissen – Intuition 2.0.

Zusammenfassung

Die von fünf der sieben Beteiligten der Gruppendiskussion vorgebrachten Argumente zur Aneignung wissenschaftlichen Wissens im Studium lassen sich als zusammenhängendes und geteiltes Konzept interpretieren. Auch wenn einzelne Elemente der Argumentation von einzelnen Personen besonders expliziert werden, zeigen doch die Positionierungen der anderen, dass eine grundsätzliche Gemeinsamkeit der Auffassung erkennbar ist. Die einzelnen Argumente ergänzen sich viel stärker, als dass sie voneinander abweichen oder sich gar widersprechen würden. Es lässt sich also folgern, dass in der herausgearbeiteten Argumentationsstruktur eine geteilte Position der Teilnehmenden an der Gruppendiskussion hervortritt.

Demnach geschieht die Aneignung wissenschaftlichen Wissens im Studium in Form einer Habitualisierung. Auslöser solcher Aneignungsprozessen sind Lehrende, die eine Integration von normativen Positionen und Handlungsorientierungen authentisch als Identität verkörpern und präsentieren. Die stimmige Überzeugungskraft einer solchen fachlichen Identität von Lehrenden löst bei den Studierenden – so die Argumentation – Aneignungsprozesse aus: Zunächst in einer eher mimetischen Übernahme des Habitus der Lehrenden, die dann zunehmend in aktivere Formen der Aneignung in Form von Lesen wissenschaftlicher Texte und Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten und normativen Orientierungen übergeht.

Zentral für die Aneignungsbereitschaft der Studierenden ist nicht ihre einfache Teilnahme an hochschulischen Lehr-Lern-Settings, sondern eine spezifische habituelle Performanz der Lehrenden. Diese zeichnet sich durch die Kombination folgender Elemente aus: Eine Verbindung von normativen Positionen mit daraus abgeleiteten (berufspraktischen) Handlungsorientierungen (1), die stimmig und glaubwürdig im persönlichen Handeln integriert und so für andere erfahrbar wird (2) und zudem mit erkennbarem didaktisch kompetenten Engagement sowohl für die Sache als auch für die Lernprozesse der Studierenden verbunden sein sollte. Fachlichkeit (besonders in der Kombination von normativen Positionierungen und daraus gefolgerten Handlungsanleitungen), Integrität und Engagement erzeugen eine Authentizität, die Aneignungsprozesse motiviert.

Dabei ist es für alle Sprechenden besonders wichtig, dass die authentisch vertretenen Positionen der Lehrenden immer auch eine Handlungsorientierung für die Praxis von Sozialpädagogik/Sozialarbeit beinhalten, die den Studierenden normative Orientierung und konkrete berufliche Handlungskonzepte für die Praxis zur Verfügung stellt. Unter diesen Bedingungen wird Studium für sie relevant und Aneignungsprozesse werden ausgelöst. Damit werden die Lehrenden weniger als Wissenschaftler:innen thematisiert, sondern als Pädagog:innen. Es zählt nicht so sehr, mithilfe welcher wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Qualitätsansprüchen sie zu ihren Positionen kommen, sondern wirksam wird die Authentizität und Integrität der Vermittlung durch die Person. Die ehemaligen Studierenden in der GD erwarten von den Lehrenden eine authentisch integre, fachlich versierte und didaktisch engagierte Persönlichkeit und entwerfen damit ein Ideal pädagogischer Personalität und Handlungskompetenz, dass sie für ihre eigene professionelle Identitätsentwicklung übernehmen. Es sind nicht einzelne fachliche Inhalte, kritische Analysen, systematische Argumentationen, differenzierte Handlungskonzepte und didaktische Techniken, die wirkmächtig werden, sondern gerade deren Integration in die Person und deren Performanz, macht ihre Wirkmächtigkeit aus. Insofern zielen die Studierenden nicht auf die Aneignung spezifischer Wissensbestände, wissenschaftstypischer kognitiver Haltungen des Zweifels und der Kritik oder praktischer Handlungstechniken, sondern auf deren Integration in ihre professionelle Identität. Mit dieser entsteht für sie eine Handlungsfähigkeit, die intuitiv aktualisierbar ist. Was im Studium an wissenschaftlichem Wissen angeeignet wurde, wird in Praxissettings nicht gesondert abgerufen oder inszeniert, sondern muss verdichtet als Aspekt der beruflichen Identität in situativen Interaktionen intuitiv spontan zur Verfügung stehen.

Es ist gerade die strukturelle Besonderheit von pädagogischen Studiengängen, dass hier die Lehrenden gleichzeitig konkret praktizieren, was sie inhaltlich vermitteln. Sie sind selbst Pädagog:innen und präsentieren damit ihre Varianten eines pädagogischen Berufshabitus. Für die Studierenden scheint besonders dieser Aspekt wirksam zu werden: Die persönliche

Performanz und deren Authentizität und Integrität der Lehrenden, wird als Orientierung für eigenes pädagogisches Handeln aufgenommen. Die Integration wissenschaftliches Wissen in den persönlichen Habitus der Lehrenden wird zum Modell der Aufnahme wissenschaftlichen Wissens im eigenen Professionshabitus der Studierenden. In ihren sozialpädagogischen Praxishabitus übernehmen sie die abstrakten Prinzipien der Verkörperung von Wissen, der persönlichen Authentizität und der Übereinstimmung von normativen Positionen und Handlungsentwürfen mit dem tatsächlichen Agieren. Inhaltlich übernehmen sie die von den Lehrenden erfahrenen normativen Orientierungen und vermittelten Handlungsmethoden.

Fasst man die Argumentationen der Gruppendiskussion zu einem ‚**Konzept**‘ zusammen, wird erkennbar, dass die Fachkräfte den ‚Fall‘ der Aneignung wissenschaftlichen Wissens als Entwicklung eines pädagogischen Habitus durch mimetische Aneignung im Nachhinein analysieren (Konzeptelement 1). Das Ziel (Konzeptelement 2) einer solchen Entwicklung eines beruflichen Habitus besteht darin, in der Praxis handlungsfähig zu werden, indem normative Positionen und daraus gefolgerte Handlungsorientierungen Aspekte der persönlichen Professionsidentität werden und so in die Intuition übergehen. Die Handlungsperspektive (Konzeptelement 3) besteht darin, sich Lehr-Lern-Settings mit als authentisch und integer (Integrität hier im Sinne einer Übereinstimmung von einer Person erhobenen Postulaten und Idealen mit ihrem tatsächlichen Handeln) erlebten Persönlichkeiten von Lehrenden auszusetzen und peu à peu mimetisch passive Aneignung zunehmend in eigene Aktivitäten des Lesens und der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten zu verwandeln.

Diskussion

Die in der Gruppendiskussion von den beteiligten Fachkräften deutlich hervorgehobene Entwicklung einer persönlichen Professionsidentität im Studium, unterscheidet sich von Ergebnissen älterer (Thole/Küster-Schapfl 1997, Ackermann/Seeck 1999, Cloos 2008) und neuerer Studien (Rahn 2023). Thole und Küster-Schapfl (1996: 849 f.) fassen die Ergebnisse ihrer empirischen Studie bei Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit so zusammen: „Die verfügbaren fachlichen Wissens- und sozialen Erfahrungsressourcen sind in den Deutungen der Handelnden infolgedessen vorrangig in lebensweltlichen, biographisch angehäuften und alltagspraktischen Kompetenzen gelagert. (...) Bei der Hervorbringung einer beruflichen Fachlichkeit kommt dem Studium folglich nur eine marginale, in der Regel fast ausschließlich zertifizierende Relevanz zu. Zumindest scheint das Studium die Herausbildung einer pädagogischen respektive sozialpädagogischen Fachlichkeit und Performanz bei den Mitarbeitern der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters nicht grundlegend zu habitualisieren. Ein anderes Bezugssystem als die über fachliches Wissen leicht unterfütterten sozialen biographischen Erfahrungen als zentrale Ressourcen zur Bewältigung des beruflichen Alltags und der Entwicklung von ‚Professionalität‘ liegt offensichtlich entfaltet nicht vor.“ Ackermann (2000: 10) pointiert die Ergebnisse der eigenen empirischen Studie (Ackermann/Seeck 1999) mit Absolvent:innen des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Ostfriesland folgendermaßen: „Eine Identität Sozialer Arbeit wird im Bewusstsein der Befragten im Studium nicht vermittelt und ist insofern auch nicht empirisch nachweisbar.“

In seiner qualitativ-ethnografischen Studie mit Fachkräften aus der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und einer Kindertageseinrichtung kommt Cloos in Bezug auf die Entwicklung eines Professionshabitus zu folgenden vier Typen: „Ohne biographische Prägung“, „Frühe

biografische Prägung“, „Jugendliches Wandlungsmuster“ und „Biografische Nähe“ (Cloos 2008: 306). Hier taucht ein Bezug auf eine Habitualisierung im Studium gar nicht mehr auf; die Entwicklung des professionellen Habitus bleibt auf biografische Phasen und Erfahrungen außerhalb der Hochschule beschränkt.

Rahn (2023) schließt seine Ergebnisse explizit an die Erkenntnisse der oben genannten Studien an, wenn er seine qualitative Studie mit sieben Fachkräften der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zusammenfasst: „Neben Erfahrungen der biografischen Kontinuität in der Qualifizierungsphase mit einer weitgehend vor [Hervorhebung BeSt] Studien- oder Ausbildungsbeginn abgeschlossenen Habitusentwicklung (...) finden sich Narrationen der biografischen Verunsicherung oder Verstärkung (...) von kindheits- und jugendbezogenen Perspektiven in der Studien- oder Ausbildungszeit sowie vereinzelt biografisch relevante Einsozialisierungsprozesse in die berufliche Praxis (...)“ (Rahn 2023:506).

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen präsentieren die Diskutanten der Gruppendiskussion eine andere Perspektive. Für sie fand im Studium die Entwicklung einer Professionsidentität statt, in der normative Grundorientierungen mit methodischen Handlungsprinzipien verbunden werden⁶. Wie gezeigt argumentieren sie, dass diese Entwicklung ihres beruflichen Selbstbildes durch mimetische Bildungsprozesse der Konfrontation mit exemplarischen fachlichen Habitus von Lehrenden zustande kommt. Die durch die Argumentation implizit verwendete Habitusstheorie wird hier als durch die Erfahrung der Studierenden belegte Form der Aneignung einer Berufsidentität bestätigt. Obschon die Habitusstheorie selbst einen unbewussten Erwerb unterstellt, können die an der Gruppendiskussion Beteiligten doch ihre Studiensozialisation reflexiv analysieren. Sie wissen um die Bedeutung und Entstehung der Figur einer authentischen Professionsidentität für die Handlungsfähigkeit im Berufsfeld.

Die ehemaligen Studierenden in der Gruppendiskussion erwarten das von ihren Lehrenden, was sie selbst im Vollzug praktischer Pädagogik leisten müssen: Eine habituell-intuitiv abgesetzte Handlungsfähigkeit. In den sozialpädagogischen Settings besteht Handlungszwang, die Fachkräfte müssen situativ direkt auf die Handlungen der Adressat:innen mit Handlungen antworten. Es gibt in den pädagogischen Interaktionssituationen keine Handlungspause der Reflexion, in der wissenschaftliches Wissen abgerufen, gesondert auf den Fall bezogen und dann in Handeln übersetzt werden könnte. Das gilt besonders für den pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der in einem kontinuierlichen Interaktionsfluss besteht, der kaum geplant oder strukturiert werden kann, sondern in immer wieder neuen Reaktionen auf (oftmals gleichzeitige und verschiedenartige) Handlungsaufforderungen durch die Kinder und Jugendlichen besteht (vgl. Sturzenhecker 2023). In diesen Settings ist (zunächst) nicht wissenschaftliches Wissen oder systematische Handlungsmethodik gefragt, sondern man muss situativ und intuitiv auf die Herausforderungen durch die Adressat:innen antworten können. Das ist nur möglich, wenn man die eigene „Person als Werkzeug“ (von Spiegel 2021: 253) einsetzt. Professionelles soziales Handeln kann nicht in einer quasi neutralisierten, technischen Weise vollzogen werden,

⁶ Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass auch für diese Fachkräfte biografische Vorerfahrungen Einflüsse auf ihre Berufshabitus haben. Solche werden allerdings in der Gruppendiskussion nicht erwähnt. Hier mag eine Rolle spielen, dass die genannten Studien alle biografisch gefragt haben und damit einerseits besonders Erfahrungen vor dem Studium als bedeutsam aufgerufen wurden und andererseits die Studienerfahrungen zu wenig thematisiert wurden.

sondern muss auf den biografisch gewordenen, psychosozialen Spezifika der Persönlichkeit der Handelnden aufbauen. Erst dann erlangt Interaktion Authentizität und wird für die Gegenüber in lebenswelcher Kommunikation glaubhaft und relevant. An einen professionellen Einsatz der eigenen Person als Werkzeug wird fachlich der Anspruch einer reflexiven Nutzung der eigenen Persönlichkeit gestellt: Es geht darum, „dass Fachkräfte ihr Können, Wissen und ihre beruflichen Haltungen fall- und kontextbezogen einsetzen.“ (ebd.). Trotz dieser fachlichen Anforderungen auf selektive, reflexive Authentizität, kann diese doch nicht ohne eine Fundierung in tatsächlicher personaler Authentizität gelingen. Reflexivität ist im Handlungszwang des sozialpädagogischen Alltages zunächst nur im Nachhinein, in von Handlungszwang entlasteten Settings erreichbar. Allerdings besteht die Hoffnung, dass in diesen Momenten professioneller Reflexion (auch in Bezug auf wissenschaftliches Wissen) neue Handlungsantworten auf die Besonderheit des Falls entwickelt werden können und dass sich diese reflexiven Hinterfragungen und Analysen mit der Zeit so in der Intuition absetzen, dass ein komplexeres und qualifizierteres Antworten in Situationen des Handlungszwangs möglich wird.

In der Rekonstruktion ihres Studiums bezeichnen die Diskutanten Erfahrungen als wirksam, die eine solche Kombination von Authentizität und von fachlicher Reflexivität fundierter Intuition beinhalten, und zwar genau deshalb, so meine These, weil sie dieser in der Berufspraxis als Professionelle benötigen. Die Aneignungsweise zeigt sich insofern als funktional. Die (ehemaligen) Studierenden folgen nicht so sehr curricularen Inhalten und Idealen wissenschaftlicher Analyse und Kritik, sondern der glaubhaften Performance personaler pädagogischer Professionalität ‚live on stage‘.

Die von den Studiengängen der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik seit Ende der 1960er Jahre angezielte Qualifikation als „wissenschaftlich ausgebildeter Praktiker“ (kritisch dazu Lüders 1987) produziert den Widerspruch, sich einerseits in Wissenschaft auszubilden und andererseits pädagogische Praktiker:in werden zu sollen. In der Konfrontation von Ansprüchen der Aneignung der sozialpädagogischen Disziplin mit Handlungsanforderungen an pädagogische Professionalität entscheiden sich die Studierenden – folgt man der Gruppendiskussion – beinahe für die Dominanz der Handlungsfähigkeit in der (zukünftigen) Praxis. Sie streben danach, einen Professionshabitus zu entwickeln und nicht einen hier disziplinären Habitus von Wissenschaftler:innen. Das ist nur realistisch, denn diese Berufsperspektive streben sie an und sie stellt sich ihnen viel eher als die einer Wissenschaftskarriere. Trotz dieser funktionalen Ausrichtung auf berufliche Handlungsfähigkeit übernimmt die Anähnlichung an den disziplinären Habitus der Lehrenden doch auch deren Wissenschaftsbezug. Dieser tritt jedoch nicht pur hervor, sondern eben in der im Amalgam von Analyse, Normativität und Handlungsentwurf im pädagogischen Lehrhabitus. Wissenschaftliches Wissen und Denken wird damit nicht ignoriert oder exkludiert, sondern in seiner Integration in einen pädagogischen Professionshabitus - hier der Hochschullehrenden – aufgenommen.

Die von den Hochschulen und Lehrenden überwiegend nicht thematisierte bzw. reflektierte Widersprüchlichkeit der Anforderungen zwischen Qualifikation in Wissenschaft und Qualifikation für Praxishandeln, kann zu unterschiedlichen Reaktionsformen der Studierenden führen (vgl. Sturzenhecker 1993). Es sind misslingende Verläufe denkbar, in denen den Studierenden weder eine individuelle Bezugnahme auf Wissenschaft, noch auf Perspektiven

eines Praxishabitus gelingt. Ein anderer Verlauf kann darin bestehen, sich ganz auf die Seite der Wissenschaft zu schlagen und deren Haltungen und Handlungen einzuüben; daraus folgen dann eher Berufsperspektiven als Wissenschaftler:in. In der Gruppendiskussion werden von den beteiligten Fachkräften nicht misslingende Verläufe des Studiums im Widerspruch von Wissenschaft und Praxis berichtet. Stattdessen überwiegt hier ein Typus der (gelingenden) Habitualisierung einer Professionsidentität als sozialpädagogische Praktiker:in. Diese bezieht sich zwar auf wissenschaftliches Wissen (inklusive normativer Orientierungen), das sie in den Personen einzelner Lehrenden verkörpert finden und das sie so zur eigenen Aneignung anregt, aber die Auseinandersetzung damit bleibt funktional dem Ziel der Entwicklung eines handlungsfähigen Professionshabitus untergeordnet. Aneignung wissenschaftlichen Wissens geschieht nicht durch ein Einlassen auf die Binnenlogiken wissenschaftlichen Denkens und Handelns, sondern immer unter dem Primat der Integrationsfähigkeit von Wissenschaft in berufspraktisch-intuitive Handlungsfähigkeit.

Dieses Aneignungskonzept – so nachvollziehbar es auch erscheint – ist insofern riskant, als es voraussetzt, dass die Studierenden Lehrende finden, die solche Ansprüche an Authentizität, Integrität und Engagement erfüllen. Es sei daran erinnert, dass ein solches Engagement in der Gruppendiskussion als „*Brennen für das Thema*“ entworfen und gefordert wird. Das ist einerseits eine ziemlich hohe Anforderung an die Lehrenden, die nicht ohne weiteres als Qualifikation vorausgesetzt werden kann⁷. Andererseits bedingt die Forderung an eine solche spezifische Charakteristik der Persönlichkeit, dass diese unabdingbar subjektiv ausgeformt sein wird. Damit aber entsteht eine Beziehungsschemie zwischen Persönlichkeit der Studierenden und der jeweiligen Lehrenden, in der erst bei einer spezifischen Passung das Handeln der Lehrenden als „ansteckendes Brennen“ wahr- und aufgenommen werden kann. Die Wirkfähigkeit des Habitus einzelner Lehrenden tritt erst ein, wenn einzelne Studierende persönlich dazu ihren Anschluss herstellen können: Wer welche Performanz einzelner Lehrende als „*Brennen*“ erlebt, wird von sehr persönlichen Faktoren abhängen. Hinzu kommt, dass Habitus klassenspezifisch ausgeprägt sind und der an Hochschulen zu erwartende Bildungshabitus von Lehrenden auf Studierende aus ‚bildungsfernen‘ Klassen oder Milieus abschreckend oder entfremdend wirken kann.

Die Gelingensbedingungen von Lehre werden so insgesamt hochgradig individualisiert: Als Anspruch an den disziplinären Habitus der einzelnen Person der Lehrenden sowie als individuelle Reaktion von einzelnen Studierenden darauf. Wenn gelingende Aneignung davon abhängig ist, ob es eine Passung zwischen einer „*brennenden*“ Persönlichkeit einer Lehrenden und einer entsprechend anschlussfähigen Persönlichkeit von Studierenden gibt, entsteht ein hohes Risiko, dass eine solche ‚Zündung‘ nicht zustande kommt. Entweder wird die Qualität eines ‚ansteckenden‘ Habitus durch Lehrende nicht erreicht oder Studierende finden keine solche Persönlichkeit, die für sie diese Wirkung ausstrahlt. Bildungsprozesse im Sinne der

⁷ Hinzu kommt, dass das „*Brennen*“ von Lehrenden für ein Thema, durchaus vorkommen mag, aber sich gegenüber der Generalität des Curriculums und Zuständigkeit für Lehrgebiete wahrscheinlich häufiger auf Spezialthemen und seltener auf die gesamte Breite einer Denomination beziehen wird. So ist zum Beispiel vorstellbar, dass jemand für demokratische Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe brennt, aber doch Sozialpädagogik insgesamt lehren muss. Der Anspruch an Lehrende, für ihr Thema zu „brennen“, ruft auch auf, dass aus „brennen“ schnell ein ‚burn out‘ entstehen kann.

aktiven Aneignung eines Professionshabitus geschehen also eher zufällig und ihr Ausbleiben oder Misslingen ebenso.

Das Risiko wird dadurch verschärft, dass – zumindest in den Argumentationen in der Gruppendiskussion – die ehemaligen Studierenden davon ausgehen, dass die Lehrenden die Vorleistung erbringen müssen, Bildungsprozesse anzustoßen. Passt deren Performance nicht zu den hohen Ansprüchen der Studierenden, besteht die Gefahr, dass *„man irgendwie fast eingeschlafen ist und dann gar nicht mehr dem Thema gefolgt ist“*. Die Ansteckung zur Aneignung muss – so das Konzept – durch die Lehrenden ausgelöst werden und führt erst peu à peu zu zunehmenden Aneignungsaktivitäten der Studierenden. Die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion sahen sich in ihrer Rolle als Studierenden nicht in einer Verantwortung, Aneignung von sich aus voranzutreiben, sondern bleiben zunächst passiv abhängig vom Agieren der Lehrenden. Diese Passivität erhöht das Risiko, dass eine Passung und Ansteckung zur Aneignung nicht zustande kommen.

In der Argumentation von Nina wird der Anspruch an Lehrende für ein Thema zu brennen auch auf Fortbildungen übertragen: *„Dementsprechend ist es auch, glaub ich, auch in unserem Arbeitstrott. Wir haben alle so viele Themen, die wir gleichzeitig bearbeiten. Wenn wir dann auf Fachtagungen oder anderen Vorträgen Menschen haben, die dafür brennen und dann mit aufbereiteten Vorträgen das wirklich super rüberbringen, dass auch davon was hängen bleibt.“* Angesichts der Routinen und der Vielfältigkeit und Gleichzeitigkeit der Arbeitsthemen in der OKJA fordert sie eine Qualität von Referierenden auf Fachtagungen und Fortbildungen, die mit einem engagierten Habitus und passenden didaktischen Fähigkeiten wissenschaftliches Wissen vermitteln können. Diesen traut sie zu, Alltagsstrott und Diffusität der vielfältigen Themen zu durchdringen und wissenschaftliches Wissen so zu vermitteln, *„dass auch davon was hängen bleibt.“* Wiederum wird die Verantwortung für die Auslösung von Bildungsmomenten den Lehrenden/Referierenden zugewiesen. In anderen Argumentationen der Gruppendiskussion wird diese Position ergänzt durch Förderung der Gestaltung von Fortbildungssituationen als „Insel“. Dazu an anderer Stelle mehr.

Folgerungen für Gestaltung von Transfer

Wenn man die nicht repräsentativen Aussagen der hier interpretierten Gruppendiskussion doch als empirischen Hinweis auf Prozesse der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und professioneller Identität annehmen will, ließen sich daraus Überlegungen für die Gestaltung von Transfersituationen in Studium, Berufsalltag und Fortbildung folgern.

Die Habitualisierung einer Professionsidentität im Studium ist plausibel und stimmt mit den Habitustheorien zu Hochschulsozialisation (z.B. Huber 1991, Portele/Huber 1995, Horstkemper/Tillmann 2008) überein. Dass zudem persönliche Authentizität und Integrität als überzeugende Bildungsanregung wirken kann, überrascht nicht. Die Unterrichtsforschung von Hattie (2013) zeigt, dass Aneignungsimpulse mit hoher Effektstärke von einem aktiven, anregenden und instruktiven Lehrer:innenhandeln ausgehen. *„Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens sein.“* (Hattie 2013: 280). Nötig für solchen Lehren ist laut Hattie ein *„Gefühl der Begeisterung und des Sendungsbewusstseins ('mission')“* (ebd.): Hattie verwendet dafür den Begriff *„Activator“*.

Dieses empirisch begründete Modell wirksamen Lehrhandelns stimmt mit dem Konzept des *„Brennens“* in der Gruppendiskussion über ein. Dort will ganz ähnlich die Wirkung von

Lehrenden auf die zunächst eher passiv beginnenden mimetischen Bildungsprozesse von Studierenden beschreiben.

Was folgt daraus für die Lehre zur Kinder- und Jugendarbeit? Die Lehrenden müssten sich klarmachen, dass besonders ihre eigene pädagogische Performanz und das darin integrierte wissenschaftliche Wissen starke Wirkungen ausüben kann. Die Überzeugungskraft inhaltlicher wissenschaftlicher Kritiken und Argumentationen funktioniert nicht an sich, sondern nur in Verbindung mit der Person der Lehrenden. Damit gilt die fachliche Forderung an die reflexive Verfügung über den Einsatz der eigenen Person als Werkzeug auch für die Lehrenden. Und das in einem besonderen Maße, weil genau die Performanz einer solchen Reflexivität wiederum Wirkungen auf die Aneignung solcher Haltungen durch die Studierenden hätte.

Das allerdings kann man kaum einem intuitiven Lehr- und Bildungsprozess überlassen, sondern die Reflexivität müsste dahingehend ausgeweitet werden, dass genau die Lehr-Lern-Situation und die dort wirksam werdenden Aneignungsmodelle mit ihren Potenzialen und Risiken bewusst gemeinsam in der Lehre analysiert werden müsste. Wenn die Lehrenden diese Prozesse mit ihren Studierenden reflexiv einholen würden, träte ein dreifacher Effekt ein.

1. entstünde für die Studierenden die Möglichkeit ihr eigenes Studierhandeln benennbar und damit veränderbar zu machen. In der Reflexion der Potenziale und Risiken der Habitualisierung bekämen sie Chancen, bewusster mit den eigenen Aneignungsweisen umzugehen und den Zufälligkeiten von habitueller Passung zwischen Lehrenden und Studierenden entgegen zu können und zwar besonders dann, wenn diese nicht zur ‚Ansteckung‘ führen. Eine solche Reflexion der Aneignungsprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden würde auch eigenverantwortliche Bildungsanstrengungen der Studierenden stärker herausfordern.
2. würde die Anforderung einer fachlichen Reflexion des Einsatzes der eigenen Person als Werkzeug konkret am Beispiel der Lehr-Lernprozesse im Seminar umgesetzt und eingeübt. Damit würde ein zentrales Ziel der Aneignung reflexiver Professionalität anstrebbbar.
3. ergäbe sich die Möglichkeit, die spezifischen Inhalte und Wirkungen des persönlichen Habitus des:der jeweiligen Lehrenden (selbst-) kritisch einzuholen. Gerade die Verbindung von normativen Positionen mit Handlungsorientierungen, die von für die Sache „*brennenden*“ Persönlichkeiten vermittelt werden, kann die kritische Distanz mindern, die doch andererseits ein zentrales Element des wissenschaftlichen Curriculums sein muss. Die von den Lehrenden vertretene normativen Orientierungen und Handlungsvorschläge stünden inhaltlich auf den Prüfstand. Statt einer Wirkung durch Faszination, würden sich Möglichkeiten der Aneignung wissenschaftlicher Standards der Kritik und des Zweifels ergeben. Alternativen zu den erfahrenen Positionen der Lehrenden könnten aufscheinen und der argumentativen Prüfung geöffnet werden. Auch damit würden kritische Bildungsprozesse von Studierenden gefördert.

Aber durchaus gegen diesen Wunsch nach mehr eigenständiger Bildungsaktivität der Studierenden bleibt die Erkenntnis aus der Interpretation der Gruppendiskussion, dass die Rolle der Lehrenden als „Activator“ kaum umgehbar ist. Wie die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion fordern, können sich Lehrende nicht allein auf ihren Habitus und schon gar

nicht auf die inhaltliche Kraft wissenschaftlicher Argumente zurückziehen, sondern sind zusätzlich in ihrer didaktischen Gestaltung der Lehre gefordert. Folgt man meiner Argumentation, müsste diese dann genau als Kernelement eine Metareflexion der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse beinhalten. Das typische Argument von Lehrenden, man müsse aber zunächst ‚Stoff vermitteln‘ und habe für Metareflexion keine Zeit, wird durch die Erkenntnisse der Gruppendiskussion konterkariert: Es sind eben nicht vorrangig die Inhalte, die in Lehre wirken, sondern die Habitualisierungsprozesse. Genau diese didaktisch anregend in den Vordergrund der Reflexion zu rücken, hätte die oben beschriebenen Bildungspotenziale für die Entwicklung einer dann doch wissenschaftlich unterlegten und kritischen sozialpädagogischen Professionalität.

Literatur

Ackermann, Friedhelm (2000): Beruf, Disziplin, Profession? Ein kurzer Überblick über qualitative Studien zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Qualitative Sozialforschung, Juli, S. 1-13.

Ackermann, Friedhelm/Seeck, Dietmar (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms.

Ahlrichs, Rolf/Dembek, Angelika/Nick, Peter/Richter, Elisabeth/Sämman, Jana/Sturzenhecker, Benedikt (2025): Vorstellungen von Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit zum Wissenstransfer - Ergebnisse eines Explorationsprojektes. In: deutsche jugend, Heft 3/2025. i.V.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-verlag.

Bommes, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Bourdieu, Pierre (1976): Struktur, Habitus, Praxis. In: Bourdieu, P. (1972/1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (1976).

Bourdieu, Pierre (2000). Habitus, Herrschaft und Freiheit. In: P. Bourdieu (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt: Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA.

Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa.

Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns: Ein Leitfadens für soziale Berufe (Edition Sozial). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Gintzel, Mathias (2022): Geschlechterkonstruktionen von Erziehern in Kitas Ergebnisse einer qualitativen Studie. Wiesbaden: SpringerVS.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/ Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag. S. 290–305.
- Huber, Ludwig (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz Verlag. S. 417–441.
- Keupp, Heiner (2006): Patchworkidentität - Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Neuendorff, Hartmut (Hrsg.); Ott, Bernd (Hrsg.): Neue Erwerbsbiografien und berufsbiografische Diskontinuität. Identitäts- und Kompetenzentwicklung in entgrenzten Arbeitsformen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 5-23.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/ Holze, Jens/ Biermann Ralf (Hrsg.): Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: SpringerVS. S.: 149-161.
- Lüders, Christian (1987): Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. Zeitschrift für Pädagogik. 1987; 33, S. 635–653.
- Maturana, Humberto R./Pörksen, Bernhard (2002): "Der Schüler lernt den Lehrer". In: Pädagogik, 54 (2002), H. 7-8, S. 75-77.
- Portele, Gerhard/Huber, Ludwig (1995). Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, Ludwig (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. S. 92–113. Stuttgart: Klett.
- Radtke, Frank-Olaf (1983): Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufstandes. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rahn, Sebastian (2023): Biografie – Bilder – Adressierungen. Eine rekonstruktive Analyse zur biografischen Entstehung von Kindheits- und Jugendbildern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: SpringerVS
- Seel, Martin (2014): Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Soeffner, Hans-Georg (1983): Alltagsverstand und Wissenschaft – Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis. In: Zedler, Peter/Moser, Heinz (Hrsg.): Aspekte der qualitativen Sozialforschung: Studien zur Aktionsforschung, empirischen Hermeneutik und reflexiven Sozialtechnologie, Opladen: Leske, S. 13-50.
- Spiegel, Hiltrud, von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxi. 7. Aufl., Ernst Reinhard Verlag: München.
- Sturzenhecker, Benedikt (1993): Wie studieren Diplompädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Theorie und Praxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sturzenhecker, Benedikt (2023): Kernanforderungen an professionelles Handeln in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Teil 1). In: Corax - Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen. Heft 3/2023; S. 43-46.

Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1996): Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 6, S. 831-851

Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen: Leske und Budrich.

Toulmin, Stephen (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag.

Wulf, Christoph (2013): Die mimetische Aneignung der Welt. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; Sonderheft 25, S. 15–25.