

Praxisreflexion im digitalen Raum: Bedingungen von Reflexivität im Dualen Studium der Sozialen Arbeit

Kirsten Witte, Nicole Weydmann, Stefanie Kretschmer⁵

English Abstract

Based on the definition of reflexivity as a key competence in social work, didactic considerations are made on developing reflective competence in digital learning settings. These considerations are related to the preconditions at Berufsakademie Wilhelmshaven. Triple teaching is discussed as a supporting model.

German Abstract

Ausgehend von einer Bestimmung von Reflexivität als Schlüsselkompetenz in der Sozialen Arbeit werden didaktische Überlegungen zu Entwicklungsmöglichkeiten von Reflexionskompetenz in digitalen Lehr-Lernszenarien angestellt. Bezogen werden diese auf die Bedingungen an der Berufsakademie Wilhelmshaven. Als ein unterstützendes Modell wird dabei das Triple Teaching diskutiert.

In diesem Artikel geben wir – basierend auf unseren Erfahrungen als Lehrende an der Berufsakademie Wilhelmshaven und ausgehend von einer systematischen Differenzierung von Reflexivität – einen Einblick in unsere Überlegungen zu Bedingungen der Entwicklung von kritischer Reflexionskompetenz im Rahmen des Dualen Studiums Sozialer Arbeit unter den Möglichkeiten digitaler Lehr-Lern-Szenarien.

Reflexivität

Für die Berufsverbände Sozialer Arbeit gehört Reflexivität zu den personalen Schlüsselkompetenzen von Sozialarbeitenden, die das kritische Hinterfragen der eigenen professionellen Identität und Rolle erst ermöglicht (für den Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit DBSA e.V.: Leinenbach, Nodes & Stark-Angermeier, 2009; für den Schweizerischen Berufsverband der Sozialen Arbeit: Avenir-Social, 2014; für den Österreichischen Berufsverband Soziale Arbeit: Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit, 2017). Auch in den bisweilen kontrovers geführten Debatten über Professionalisierungsansätze in der Sozialen Arbeit ist an der Frage des Stellenwerts von Reflexionskompetenz ein großes Einvernehmen festzustellen. Ihre zentrale Rolle kann in der Profession von Sozialarbeitenden gewissermaßen als

⁵ Kirsten Witte (Lehrende an der Berufsakademie Wilhelmshaven): kirsten.witte@ba-whv.de; Prof. Dr. Nicole Weydmann (Professorin für Qualitative Methoden an der HS Furtwangen): nicole.weydmann@hs-furtwangen.de; Dr. Stefanie Kretschmer (Leiterin der Berufsakademie Wilhelmshaven): stefanie.kretschmer@ba-whv.de.

„Konsensformel“ verstanden werden (Kösel, Unger, Hering, & Haupt, 2022). Tiefel (2004) erklärt Reflexionskompetenz von Sozialarbeitenden als „notwendiges Korrektiv zu Routine und routinierten Handlungsabläufen“ (Tiefel, 2004) und bezieht sich hierbei sowohl auf die Notwendigkeit der Herstellung und Gestaltung von sozialarbeiterischen Arbeitsbeziehungen als auch auf die Bestimmung von Verhältnissen zu anderen professionellen Deutungs- und Entscheidungshoheiten.

Nicht zuletzt aufgrund der geforderten Kompetenzorientierung im Studium kann die Entwicklung von Reflexionskompetenz als ein Ziel im Studium der Sozialen Arbeit betrachtet werden (vgl. zusammenfassend Schneider, 2012). Im Kontext von dualen Ausbildungs- und Studiengängen ist die Verschränkung von Professionswissen und handlungsnahem Praxiswissen Strukturmerkmal (zur Differenzierung von anderen Studienformaten) und Qualitätskriterium (inhaltlicher und struktureller Art) zugleich (Wissenschaftsrat, 2013; Gerstung & Deuer, 2021). Damit wird Reflexionskompetenz im Rahmen der Ausbildung zu einer zentralen Schlüsselqualifikation für die wechselseitige Bezugnahme von theoretischen und praktischen Wissensbeständen (Polutta, 2020). Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass diese zentrale Rolle nicht auf einer systematischen Differenzierung des Konzepts von Reflexivität begründet ist und auch in der Lehre eher ein diffuses Bild der Lehr- und Lernbarkeit von Reflexionskompetenz besteht: So gibt es beispielsweise gut erprobte Ansätze in der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit (Völter, 2017; Riemann, 2016), zur Kasuistik und in der Bezugnahme auf Schlüsselsituationen (vgl. zusammenfassend Unterkofler, 2018). Überlegungen zu einer einheitlichen Didaktik sind jedoch nicht zu erkennen.

Für die konzeptionelle Differenzierung des Begriffs haben wir uns auf die Unterscheidung von zwei grundlegend verschiedenen Dimensionen von Reflexivität geeinigt (Breuer, 2009):

- 1.) Das präformative Erkennen, das durch biologische und neurologische Sinneswahrnehmungen sowie durch soziokulturell geprägte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster geprägt ist.
- 2.) Das personale, lebensgeschichtliche Erkennen von Subjekten, das durch das private, intime und einzigartige Erleben geprägt ist.

Die präformative Dimension umfasst neben den grundlegenden Fragen der Wahrnehmung auch die Möglichkeit der kritischen Reflexion von gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen. So können Fragen von sozialer Ausschließung und Ungleichheit in dieser Sphäre reflektiert werden. Die zweite Dimension, die aus unserer Sicht im Kontext von Sozialer Arbeit noch keine ausreichende Betrachtung findet, ist die Sphäre der ureigenen, individuell idiosynkratischen Aspekte und Resonanzen des erkennenden Subjekts. Damit verwoben sind die interpersonalen Bezüge und somit der Handlungsraum zwischen Adressat:innen und Professionellen Sozialer Arbeit sowie die jeweiligen personalen und biografischen Bedingungen.

Entgegen einer selbstreflexiven Wiederaneignung von Objektivität erachten wir in der Differenzierung dieser beiden Dimensionen ergänzend zu einer rein rationalistischen und sozialtechnisch orientierten Vorstellung von Reflexion die Subjektgebundenheit als maßgeblichen Bestandteil von Reflexionskompetenz.

Damit gehen wir von einer Unauflösbarkeit der Perspektivität aus, die auch und gerade im Kontext von Sozialer Arbeit eine objektive Betrachtung verunmöglicht. Die Trennung der Dimensionen muss dann als rein analytische Kategorienbildung verstanden werden, da diese in enger, wechselseitiger Bezugnahme stehen. Als dritte Dimension ist die Interaktion zwischen Subjekt und subjektumgebender Umwelt zentral für Überlegungen zu einer kanonisierten Lehre.

Aus dieser ersten Differenzierung stellte sich uns die Frage, welche methodischen und didaktischen Aufbereitungen unter den strukturellen Voraussetzungen der Berufsakademie Wilhelmshaven und den Bedingungen digitaler Lehr- und Lernszenarien sinnvoll sind.

Das duale Studium der Sozialen Arbeit

Der duale (praxisintegrierte) Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit an der Berufsakademie Wilhelmshaven basiert auf einer zeitlichen, inhaltlichen und studienorganisatorischen Verknüpfung von zwei Lernorten: Am Lernort Berufsakademie findet die Vermittlung der wissenschaftlich-theoretischen Studienanteile statt, am Lernort Praxisbetrieb die Vermittlung der berufspraktischen Anteile. Dabei stellen die Module zur Praxisreflexion, die die Studierenden in jedem Fachsemester verpflichtend besuchen, einen Ort dar, der unter Bezugnahme auf fachwissenschaftliche Deutungsangebote insbesondere der kritischen Theorie Sozialer Arbeit auf eine systematische Theorie-Praxis-Relationierung mit dem Ziel der sukzessiven Entwicklung einer theoriegeleiteten Reflexionskompetenz abzielt. In der Modulbeschreibung wird darauf verwiesen, „dass Subjekte nicht nicht reflektieren können“ (Berufsakademie Wilhelmshaven, 2022, S. 7) und dass diesbezüglich insbesondere „diskursiv produzierte und intersubjektiv geteilte (gesellschaftliche, staatliche-politische, ökonomische oder fachwissenschaftliche) Wissensordnungen“ (Berufsakademie Wilhelmshaven, 2022, S. 7) von Bedeutung seien. Im Prozess der Praxisreflexion gerate „die Wahrnehmung, Reflexion und Kritik von Praxis in Abhängigkeit von der Matrix der Erfahrungen sowie dem Diskurs als Bedingung unserer Wahrnehmung, unseres Denkens und unserer Reflexion“ (Berufsakademie Wilhelmshaven, 2022, S. 7) in den Vordergrund. Reflexivität als Schlüsselkompetenz sowie deren fachwissenschaftliche Einordnung und Begründung sind zentral für das Ausbildungskonzept an der Berufsakademie. Zugleich bleibt die didaktisch-methodische Konkretisierung in Bezug auf die Entwicklung und die Lehrbarkeit von kritischer Reflexionskompetenz offen. Im Lehralltag wird daher die Lehre in den Modulen zur Praxisreflexion mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt, wodurch die Schlüsselkompetenz Reflexivität je nach lehrender Person unterschiedliche Ausdeutungen erhält. An dieser Stelle spiegelt sich die oben dargelegte mangelnde Differenzierung von Reflexivität in den theoretischen Diskursen in einer curricularen

Unbestimmtheit in Lehransätzen. Kösel et al. (2022) stellen daher auch die berechnete Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Lehre von Reflexionskompetenz im Rahmen von Ausbildungsseminaren in der Lage ist, Studierende darauf vorzubereiten, die professionellen Spannungsfelder verstehen und bewältigen zu können.

Didaktische Fragen zur Entwicklung von Reflexionskompetenz im virtuellen Raum

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz wird, wie beschrieben, als zentrales Ziel des dualen Studiums der Sozialen Arbeit verstanden, gilt sie doch als Voraussetzung für die Entwicklung einer „reflexiven Professionalität“ (Heiner, 2004, S. 9 f.). Am Studienort Berufsakademie kann die Ausbildung dieser Kompetenz im Wesentlichen zwei Orten zugeschrieben werden: Zum einen ist dies die – auch von Studierenden immer wieder eingeforderte – „Kontextualisierung curricularer Inhalte“ (Bornemann, 2019, S. 42) in den Fachmodulen, also die Bezugnahme auf Praxisbeispiele der Studierenden. Zum anderen aber kann diese Kompetenzausbildung systematisiert in den Modulen zur Praxisreflexion stattfinden.

In der ungeplanten und damit konzeptionell zunächst nicht erarbeiteten pandemiebedingten Umstellung der Lehrsituation auf digitale Formate erfolgte an der Berufsakademie wie an vielen Hochschulen zunächst eine didaktische Reduzierung der Lehre auf das Format von Videokonferenzen, in der Hoffnung und mit der guten Absicht, die Lehrsituation unmittelbar in den virtuellen Raum übertragen zu können. Dass dies durch die Auflösung der kommunikativen Gestaltungsgrundlagen von Seminar und Vorlesung mehr einer Simulation von Lehre glich (Klenk, 2021), führte letztlich zur Auseinandersetzung mit alternativen Lehrszenarien und zu einer intensiven Diskussion darüber, welche didaktisch-methodischen, auf die Gestaltung von Lehr- und Lernformaten im digitalen Raum angepassten Ansätze und Konzepte Reflexionsprozesse ermöglichen können. Aus didaktischer Perspektive stellten sich dabei einige Herausforderungen:

- Die Hochschultage sind sehr verdichtet. Im Wechselmodell studieren die Studierenden verpflichtend zwei Tage in der Woche in der Berufsakademie und drei Tage in der Praxiseinrichtung: 6 Module im Semester in einem strukturell stark verschulten Studiengang bedeuten Lehrveranstaltungen den ganzen Tag über. Für die Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen bedeutet das für die Studierenden eine kaum zu bewältigende Konzentrations-, Aufmerksamkeits- und Fokusleistung.
- Die Erfahrungen und Kompetenzen der Lehrenden mit der Gestaltung und Umsetzung digitaler Lernszenarien stellen sich unterschiedlich dar. Hochschuldidaktische Unterstützung vor Ort gibt es an unserer kleinen Einrichtung nicht, so dass sukzessive ein gemeinsames Erfahrungswissen durch die Erprobung unterschiedlicher Lehrszenarien aufgebaut werden musste.
- Unterschiedlich sind auch die Voraussetzungen der Studierenden bezogen auf Fachwissen, Handlungskompetenz und Reflexionsfähigkeit. Daher benötigen die Studierenden in der digitalen Lehre unterschiedlich anschlussfähige Räume für selbstorganisierte und kooperative, Reflexionsprozesse initiiierende Formen des Lernens und des gemeinsamen Austausches.

- Den Studierenden konnten in den Videokonferenzen formal ihrer Anwesenheitspflicht genügen, sich aber bei ausgeschalteter Kamera der Interaktion und Kommunikation auf einfache Weise entziehen.
- Das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden veränderte sich durch die pandemiebedingten Umstände der Umstellung (Plötzlichkeit, Dauer und drastische Reduzierung des persönlichen Kontakts zu Mitstudierenden und Lehrenden), was Auswirkungen auf die gemeinsame Lehr-Lern- und Reflexionskultur hatte. Gerade in der Praxisreflexion sind Räume essentiell, die sich durch vertrauensvolle und angstfreie Kommunikation, durch Wertschätzung und gegenseitigen Respekt konstituieren. Nur auf einer solchen Grundlage sind die Studierenden in der Lage, die sensiblen, kritischen oder sehr persönlichen Anliegen zu schildern, die Situationen des Scheiterns oder der eigenen oder miterlebten (fachlichen wie persönlichen) Unsicherheit sein können. Schon die Thematisierung, vor allem aber der Austausch und die reflexive Relationierung mit theoretischen Zugängen erfordern in diesem unsicherheitsbehafteten Raum, wie es der virtuelle ist, ein großes gegenseitiges Vertrauen und eine hohe Verlässlichkeit, was die Zusammenarbeit mit den Mitstudierenden und den Lehrenden angeht. Die „Unsichtbarkeit“ vieler Mitstudierender in einer Videokonferenz führt zu einer hohen Verunsicherung: das Nicht-Wissen um das, was hinter den „schwarzen Kacheln“ passiert, Reaktionen auf Gesagtes nicht beobachten und damit nicht einschätzen zu können, lässt eine Austausch- und Reflexionskultur verarmen.

“Triple Teaching” als Modell zur Förderung von Reflexionskompetenz im virtuellen Raum

Um den didaktischen Herausforderungen der virtuellen Lehre zu begegnen, hat die Berufsakademie Wilhelmshaven für die Module der Praxisreflexion in den Semestern der Online-Lehre das von Klenk (2021) vorgestellte Modell des „Triple Teaching“ aufgegriffen und an die speziellen Anforderungen dieser Module angepasst. In diesem Modell werden drei grundlegende Elemente der Hochschullehre – die Vorlesung, das Seminar und die Aufgabe (als eher wenig beachtetes didaktisches Element) – in einem Dreischritt verbunden, um die Möglichkeiten des virtuellen Raums angemessen und studierendenorientiert zu nutzen:

Als erster Schritt greift der Impuls (Klenk, 2021) die Form der Vorlesung, eines Kurzvortrags oder Referates auf. Er kann in einer (synchronen) Videokonferenz, aber auch als (asynchroner) Podcast oder in anderer aufgezeichneter Form zugänglich gemacht werden. Den Studierenden ermöglicht dieser Impuls als „gesprochenes Denken“ (Klenk, 2021, S. 59) die Teilnahme am Denkprozess der Lehrperson, reduziert sie selbst aber – zumindest in den asynchronen Formen – auf die Rolle der Zuhörenden. Um die eigene, aktive Auseinandersetzung zu fördern, erhalten die Studierenden im zweiten Schritt eine didaktisch konzipierte (Transfer-) Aufgabe, die sie eigenständig im Selbststudium bearbeiten. Diese Aufgabe baut auf dem zuvor Gehörten auf, setzt sich dazu in Beziehung und fordert zu kritischer Stellungnahme und Auseinandersetzung auf. So gehen die Studierenden mit einem Fundus an Ideen, Zugängen, Fragen, Interessen und Anliegen (Klenk, 2021) im dritten Schritt in die diskursive Auseinandersetzung mit ihren Mitstudierenden. Im Plenum oder in Kleingruppen (denen sich wiederum ein Austausch im Plenum anschließen

kann) tauschen die Studierenden ihre Gedanken in einer Diskussion aus, die sich aus den verschiedenen Zugängen zum Thema speist. Dabei können sie in der reflexiven Auseinandersetzung erste Antworten und weitere Fragen entwickeln.

Die Module der Praxisreflexion sind selbst höchst voraussetzungsreich: Die gemeinsame Reflexion – und damit auch: das Thematisieren auch von eigenen Unsicherheiten, von Situationen und Prozessen des Scheiterns oder von Suchprozessen im Umgang mit den Ambivalenzen und Paradoxien professionellen Handelns – setzt u.a. ein großes Vertrauen innerhalb der Gruppe voraus. Dazu kommt, dass Reflexions- und Relationierungskompetenz nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern in einem fortlaufenden, aufbauenden und didaktisch gerahmten Prozess erworben werden muss (Unterkofler, 2020).

Folgende Vorteile des Triple-Teaching-Modells für die Praxisreflexion im Dualen Studium können benannt werden:

- die Entzerrung des Lehr- und Lernalltags durch die Reduzierung synchroner Veranstaltungen
- das thematische Leiten der Reflexion durch inhaltliche Impulse
- die Bereitstellung von Reflexionsangeboten in verschiedenen Formaten und mit wechselndem Fokus, die den Studierenden unterschiedliche Zugänge bieten
- der gezielte Einsatz von Kleingruppen- bzw. Plenumsdiskussionen für Vertrauensbildung und für die auch eigenverantwortliche Erprobung und Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz

Die Umsetzung des Triple-Teaching-Modells an der Berufsakademie Wilhelms-haven soll im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden. Bereits bekannte Diskurse aufgreifend und vertiefend, erarbeiteten die Studierenden im vierten Fachsemester im ersten Schritt einen Text zur Selbstreflexion. Als Transferaufgabe für das Selbststudium beobachteten und protokollierten die Studierenden im Anschluss daran eine Praxissequenz in ihrem Arbeitsfeld, in ihrer Praxiseinrichtung. Mit den Beobachtungsprotokollen kamen die Studierenden im dritten Schritt zu einer angeleiteten Reflexion in Kleingruppen zusammen. Der beschriebene Dreischritt der theoretischen Einführung, der beobachtenden individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema und der Zusammenführung im Austausch mit den Mitstudierenden ermöglicht den Studierenden über die unterschiedlichen Zugänge die Entwicklung einer kritischen Reflexionskompetenz. Dabei zeigt sich, dass die Anpassung der von Klenk (2021) entwickelten Schritte des Triple Teaching Modells an die Anforderungen des Seminars - hier: Textarbeit statt Vortrag - eine sinnvolle didaktische Erweiterung darstellt.

Resümee

Ausgehend von der konzeptionellen Differenzierung von Reflexivität (Kapitel 1) bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung von Reflexivität nicht ausschließlich durch rationale Lehrimpulse gefördert werden kann (Schwer, Solzbacher, & Behrensen, 2014).

In Überlegungen nach einer geeigneten Form der Umsetzung in der digitalen Lernumgebung zeigt sich das Triple Teaching Modell (Klenk, 2021) als eine didaktisch-

methodische Möglichkeit einer differenzierenden Auseinandersetzung mit den genannten Dimensionen von Reflexivität und ihrer Verschränkung. Auch mit Blick auf die genannten Herausforderungen (Kapitel 3) kann das Modell unter Berücksichtigung heterogener (Lern-) Voraussetzungen und Zugänge sowie der Notwendigkeit eines (noch zu konzipierenden) didaktischen Aufbaus zu einer Entwicklung von Reflexivität beitragen. Dabei sind die vorhandenen (digitalen, kommunikativen, (selbst-) organisatorischen) Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden zu berücksichtigen. Den genannten Möglichkeiten stehen u. E. die strukturellen Bedingungen des digitalen Raums entgegen. Diese verhalten sich widersprüchlich zu den Anforderungen, die die Grundlage für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den eigenen, biographischen Anteilen von Reflexivität erst bilden:

So ist in Videokonferenzen, die in der Online-Lehre Medium für die Gestaltung von diskursiven Reflexionsphasen sind, die Herstellung eines geschützten Raumes für die Studierenden strukturell nicht möglich. Trotz Schweigepflichtserklärungen und der Thematisierung der Bedeutung von Vertraulichkeit ist es – anders als im Austausch vor Ort – nicht möglich, den Personenkreis sicher zu wissen, der tatsächlich am Austausch teilnimmt. Hier sei auf Berichte von Studierenden verwiesen, die gemeinsam mit „interessierten“ Kolleg:innen aus der Praxiseinrichtung an der digitalen Modulsitzung teilnahmen.

- Gleichmaßen fehlen im Zuge der Nicht-Sichtbarkeit der Mitstudierenden an den Bildschirmen visuelle Reaktionen auf das Thematisierte, so dass immer eine Unsicherheit darüber bestehen bleiben muss, wie das Gesagte aufgenommen wird, welche Gefühle und Reaktionen es im Gegenüber auslöst.
- Auch die verbalisierten Reaktionen erfolgen gegenüber einer face-to-face-Kommunikation verzögert. Eine „digitale Diskussionskultur“ auch als Teil der Hochschuldidaktik ist in dieser Hinsicht wenig bis gar nicht ausgebildet.

Kern dieser strukturellen Beschränkungen ist unserer Ansicht nach weniger eine ablehnende Haltung gegenüber den Möglichkeiten des Digitalen, sondern eine fehlende Sozialisierung der Studierenden in eine digitale Kultur von Praxisreflexion im kollegialen und unterstützenden Miteinander. Diese könnte den ersten Schritt zu einer didaktisch konzipierten Entwicklung von Reflexivität bilden.

Abschließend stellen sich aus den vorgestellten Überlegungen heraus aus unserer Sicht zwei Fragen, die hier als Anregung für eine weitere Auseinandersetzung aufgeführt werden:

- Wie kann im Digitalen ein sozialer Raum entwickelt werden, der die Anforderungen an das Modul und die eingeschriebenen strukturellen Beschränkungen gleichermaßen berücksichtigt und die Entwicklung von Reflexivität unter diesen Bedingungen ermöglicht?

Wie kann das Modell des Triple Teaching unter den strukturierenden Rahmenbedingungen von Modulen, Berufsakademie und Lehrsituation weiterentwickelt und für die systematisierte Entwicklung von Reflexivität genutzt werden?

Literatur

- Avenir Social (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz.
- Berufsakademie Wilhelmshaven (2022). *Modulhandbuch Bachelor-Ausbildungsgang Soziale Arbeit*. Abgerufen von file:///C:/Users/NN/Downloads/BA-Wilhelmshaven.-Modulhandbuch_Soziale-Arbeit_WS-22_23.pdf [18.10.22]
- Bornemann, S. (2019). *Lehren und Lernen im dualen Studium*. In S. Hess (Hrsg.), *Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen, Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Gerstung, V., & Deuer, E. (2021). *Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein Konzeptioneller Forschungsbeitrag*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 195-213.
- Heiner, M. (2004). *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Klenk, M. (2021). *Triple Teaching – Kontext, Modell und Ausblick*. In A. Herrmann (Hrsg.), *Experimente mit digitaler Lehre. Überlegungen und Modelle jenseits einer Defizitperspektive* (S. 49-64). Universität Bonn: Eigenverlag.
- Kösel, S., Unger, T., Hering, S., & Haupt, S. (Hrsg.) (2022). *Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Leinenbach, M., Nodes, W., & Stark-Angermeier, G. (2009). *Grundlagen für die Arbeit des DBSH*. DBSH–Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit eV, 7, 2019.
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2017). *Berufsbild der Sozialen Arbeit*. Abgerufen von https://obds.at/wp-content/uploads/2022/04/berufsbild_sozialarbeit_2017_06_beschlossen.pdf [18.10.22]
- Polutta, A. (2020). *Die Bedeutung von Praxis- und Theoriestudium für die Fachlichkeit Sozialer Arbeit*. *sozial extra*, 44(5), 265-269.
- Rieman, G. (2016). *Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(2), 199-214.
- Schneider, S. (2012). *Jenseits von Forschungsseminaren... - Offene Fragen zur Grundlegung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit*. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 271-284). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: utb.
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrens, B. (2014). *Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Befunde*. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem vielstrapazierten Begriff* (S. 47–78). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tiefel, S. (2004). *Auf dem Weg zu einer pädagogischen Beratungstheorie? Ein empirisch generiertes Modell zu professioneller Reflexion in der Beratungspraxis*. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 107-128). Wiesbaden: VS.

Unterkofler, U. (2020): Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen. die hochschule, 29(2), 32-43.

Völter, B. (2017). Das Konzept der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit in der beruflichen Praxis. In: B. Völter & U. Reichmann (Hrsg), Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des Dualen Studiums [Positionspapier]. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html> [18.10.22]