

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten

Introversion als ausgeprägtes Persönlichkeitsmerkmal und die Herausforderungen im Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit

Bachelor-Thesis vorgelegt von
Runa Peratoner
18-484-113

Eingereicht bei
Prof. Dr. Stephan Kösel
Olten, im Juni 2022

Abstract

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen: «Wie können Studierende der Sozialen Arbeit mit dem ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmal Introversion beim Aufbau ihrer Professionalität spezifisch gefördert werden?». Für die Beantwortung werden die beiden Pole der Extraversion mit ihren Unterschieden und die fünf Persönlichkeitsmerkmale bearbeitet. Es wird auf das Verständnis von Professionalität in der Sozialen Arbeit und auf das Studium an der Fachhochschule Nordwestschweiz eingegangen. Anhand der Spannungsfelder werden die Herausforderungen für introvertierte Studierende ausgearbeitet und mit den Theorie-Praxis-Figuren eine mögliche Bearbeitung anhand von Praxisbeispielen aufgezeigt. Mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat findet die Ausarbeitung der Entwicklungsrichtung und der anschliessenden Förderungsmöglichkeiten statt. Diese wird im Schlussteil zusammengefasst und führt zur Beantwortung der Frage. Die Würdigung, die angepasste Förderung, das Anerkennen der Persönlichkeitsausprägung Introversion und das Vorleben durch die praxisanleitende Fachperson können zur gezielten Förderung beitragen. Ausserdem die Implementierung des Werte- und Entwicklungsquadrat in die Kompetenzerwerbsplanung und das Wissen über die Persönlichkeitsmerkmale in die (CAS-) Ausbildung.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	6
1.1	EINGRENZUNG DER FRAGESTELLUNG/ ERKENNTNISINTERESSE	6
1.2	METHODISCHES VORGEHEN UND ARBEITSAUFBAU	7
2	PERSÖNLICHKEITSFORSCHUNG UND DIE ENTSTEHUNG DER BIG FIVE	8
2.1	PERSÖNLICHKEIT	8
2.1.1	<i>Persönlichkeitsaspekte</i>	9
2.1.2	<i>Fakten Extraversion und Introversion</i>	10
2.1.3	<i>Unterschiede in Stärken und Herausforderungen</i>	11
2.1.4	<i>Biologische Unterschiede</i>	14
2.1.5	<i>Soziales Umfeld</i>	16
2.2	DIE FÜNF PERSÖNLICHKEITSMERKMALE UND IHRE ENTSTEHUNG	17
2.2.1	<i>Offenheit für Erfahrungen</i>	20
2.2.2	<i>Gewissenhaftigkeit</i>	22
2.2.3	<i>Verträglichkeit</i>	23
2.2.4	<i>Neurotizismus</i>	24
2.2.5	<i>Extraversion</i>	26
2.3	PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND VERÄNDERUNGEN	27
2.4	ZWISCHENBILANZ	29
3	ENTWICKLUNG DER PROFESSIONALITÄT WÄHREND DEM STUDIUM	30
3.1	AUSFÜHRUNG PROFESSION, PROFESSIONALITÄT, PROFESSIONELLES HANDELN UND PROFESSIONALISIERUNG	31
3.1.1	<i>Krisenbewältigung für die Entwicklung einer Professionalität</i>	33
3.2	AUFBAU DES STUDIUMS	35
3.2.1	<i>Die Hochschule für Soziale Arbeit der FHNW</i>	35
3.2.2	<i>Kompetenzerwerb</i>	36
3.2.3	<i>Modulaufbau</i>	38
3.2.4	<i>Theorie und Praxis</i>	39
3.3	ZWISCHENBILANZ	42
4	SPANNUNGSFELDER UND DIE GEZIELTE FÖRDERUNG IM STUDIUM	43
4.1	SPANNUNGSFELDER IN DER PRAXIS ANHAND VON PRAXISBEISPIELEN	44
4.1.1	<i>Hilfe und Kontrolle</i>	44
4.1.2	<i>Selbstbestimmung und Fremdbestimmung</i>	45
4.1.3	<i>Offenheit und Strukturierung des Interventionsprozesses</i>	46
4.1.4	<i>Fokussierung auf Prozess- und Ergebnisqualität</i>	47
4.1.5	<i>Nähe und Distanz</i>	48

4.1.6	<i>Verantwortungsübernahme und Verantwortungsübergabe</i>	49
4.2	GEGENÜBERSTELLUNG PERSÖNLICHKEIT UND STUDIUM	50
4.2.1	<i>Auswertung anhand des Werte- und Entwicklungsquadrats von Schulz von Thun</i>	50
4.2.2	<i>Abgeleitete Herausforderungen im Studium</i>	53
4.2.3	<i>Überlegung zur gezielten Förderung im Studium</i>	55
5	SCHLUSSFOLGERUNG	56
5.1	ZUSAMMENFASSUNG UND ERKENNTNISGEWINN	57
5.2	BEANTWORTBARKEIT DER FRAGESTELLUNG(EN)	60
5.3	AUSBLICK UND WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN	63
6	LITERATURVERZEICHNIS	64
ANHANG		69
ANHANG I: 16-FAKTOREN-MODELL VON CATTELL		69
ANHANG II: DIE FÜNF PERSÖNLICHKEITSAKTOREN NACH NORMAN		69
ANHANG III: PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG ÜBER DIE LEBENSSPANNE		70
ANHANG IV: KOMPETENZPROFIL DER HOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT FHNW		70
ANHANG V: KOMPETENZEN DES KOMPETENZPROFILS		71
ANHANG VI: KOMPETENZPROFIL BACHELOR OF ARTS IN SOZIALER ARBEIT K1-K5		71
ANHANG VII: KOMPETENZPROFIL BACHELOR OF ARTS IN SOZIALER ARBEIT K6-K8		71
ANHANG VIII: THEORIE-PRAXIS-FIGUREN		72
ANHANG IX: ERLÄUTERUNG WERTE- UND ENTWICKLUNGSQUADRAT		75
EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG		76

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Empathie, eigene Darstellung	51
Abb. 2: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Zurückhaltung, eigene Darstellung	51
Abb. 3: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Beharrlichkeit, eigene Darstellung	52
Abb. 4: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Strukturiertheit, eigene Darstellung	52
Abb. 5: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Beobachtung, eigene Darstellung	52
Abb. 6: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Selbstkritik, eigene Darstellung.....	53
Abb. 7: Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne (in: Roberts/Walton/Viechtbauer 2006: 15).....	70
Abb. 8: Übersicht des Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (in: Studiumszentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2021: 7).....	70
Abb. 9: Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit K1-K5 (in: Studienzentrum Soziale Arbeit 2019b: 5).....	71
Abb. 10: Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit K6-K8 (in: Studienzentrum Soziale Arbeit 2019b: 6).....	71
Abb. 11: Werte- und Entwicklungsquadrant am Beispiel Wertschätzung (in: Schulz von Thun et. al 2017: 55), eigene Darstellung.	75
Tab. 1: 16-Faktoren-Modell von Cattell (in: Stemmler et al. 2016b: 272).....	69
Tab. 2: Die fünf Persönlichkeitsfaktoren nach Norman (in: Stemmler et al. 2016b: 294).....	69
Tab. 3: Kompetenzen des Kompetenzprofils (in Anlehnung an: Studienzentrum Soziale Arbeit 2012: 5f.), eigene Darstellung.	71

1 Einleitung

Ausgehend von der eigenen Erfahrung während des Studiums und in der Praxis der Sozialen Arbeit, wurde in dieser Arbeit die These aufgestellt, dass das Potential von Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion nicht ausgeschöpft wird und damit keine gezielte Förderung stattfindet.

Die eigene Person der Professionellen wird zwar als Werkzeug für das Gelingen des professionellen Handelns angesehen, dennoch bilden die Persönlichkeitsmerkmale von Professionellen bis zum jetzigen Zeitpunkt kein Forschungsthema in der Sozialen Arbeit. Die Persönlichkeit rückt viel mehr in den Hintergrund der heutigen Studiengänge (vgl. Von Spiegel 2021: 74-76). Auch wenn davon ausgegangen wird, dass die Wirkung von Professionellen umso grösser ist, je authentischer sie ihre Person als Werkzeug einzusetzen wissen, wird die eigene Persönlichkeit im Kompetenzerwerb an der Fachhochschule dennoch nur vereinzelt thematisiert und somit nur am Rande ein Bewusstsein dafür geschaffen (vgl. ebd.: 86). An der Fachhochschule findet keine gezielte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen statt und folglich auch keine Ausarbeitung der verschiedenen Ressourcen dieser Merkmale. Diese Merkmale finden jedoch Einzug in die professionelle Arbeit. Sie könnten gezielt genutzt werden, wenn eine gezielte Auseinandersetzung damit stattfinden würde, was zu einem wirkungsvolleren Einsatz der Person führen könnte.

Dies zeigt eine Lücke auf, welche es zu schliessen gilt und auf welche mit dieser Arbeit hingewiesen werden soll. Anhand einer Literaturrecherche soll mit dem Schwerpunkt auf dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion aufgezeigt werden, wie eine solche Förderung der Persönlichkeitsmerkmale aussehen könnte.

1.1 Eingrenzung der Fragestellung/ Erkenntnisinteresse

Das Thema der Persönlichkeitsentwicklung während des Studiums wurde auf das Persönlichkeitsmerkmal Introversion eingegrenzt. Dies aus dem Grund, da Personen mit diesem Persönlichkeitsmerkmal in der westlichen Gesellschaft oft vergessen werden und dies, obwohl sie doch zu einem Grossteil in der Gesellschaft vorkommen und sich mit ihren Stärken oftmals still und leise einbringen. Wie Susan Cain in ihrem Buch *Still* sagt:

«Doch heutzutage geben wir nur einem bemerkenswert kleinen Spektrum an Persönlichkeiten Raum. Uns wird eingeredet, dass Menschen von Bedeutung eine forsche Art haben und dass Glück mit Kontaktfreudigkeit einhergeht.» (2013: 14)

Auch ich habe im Praktikum die Rückmeldung bekommen, dass ich noch mehr Präsenz zeigen und mich noch mehr ins Gespräch einbringen sollte. Die genutzten Spielräume zwischen Tür und Angel wurden oftmals nicht gesehen. Die Arbeit verfolgt daher das Ziel herauszufinden, wie diese Personengruppe gezielt gefördert werden kann, damit sie ihre Fähigkeiten bewusst

einsetzen können, es ihnen gelingt sich in den vorhandenen Strukturen der Sozialen Arbeit zu positionieren und ihre Berechtigung mit ihrer Persönlichkeit erhalten.

Woraus die Fragestellung abgeleitet wird:

Wie können Studierende der Sozialen Arbeit mit dem ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmal Introversion beim Aufbau ihrer Professionalität spezifisch gefördert werden?

Um die Fragestellung beantworten zu können, verfolgt die Arbeit folgende Unterfragen:

Was gibt es für Persönlichkeitsmerkmale und welche Rolle spielen sie für den Aufbau der Professionalität?

Welche Unterschiede gibt es zwischen den beiden Persönlichkeitsmerkmalen Introversion und Extraversion und an welchen Stellen ergänzen sie sich?

Wie ist das Studium angelegt und an welchen Stellen in der Praxis ergeben sich dabei Herausforderungen für angehende Professionelle mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion?

1.2 Methodisches Vorgehen und Arbeitsaufbau

Um der beschriebenen These auf den Grund zu gehen und um die aufgestellte Fragestellung beantworten zu können, wird in dieser Arbeit eine Auseinandersetzung mit Persönlichkeitsmerkmalen anhand der fünf Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) stattfinden. Auch wenn diese mittlerweile in Kritik geraten sind, durch ihre Theorielosigkeit, eignen sie sich dennoch, um einen Überblick darüber zu erhalten, wie sich Menschen mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen unterscheiden und zu einer Pluralität in der Gesellschaft führen (vgl. Stemmler et. al 2016b: 301). Es werden die beiden Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Introversion einander gegenübergestellt und die Stärken ausgearbeitet. Damit eine Aussage dazu gemacht werden kann, an welchen Stellen für Studierende mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion Herausforderungen entstehen und sie gezielt gefördert werden müssen, wird die Strukturierung des Studiums in den Blick genommen. Dies setzt eine Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit voraus, um herauszufinden, was unter einer und einem Professionellen zu verstehen ist und wie dies durch die Ausbildung erreicht werden kann. Professionelle der Sozialen Arbeit müssen in der Lage sein die Paradoxien und die Spannungsfelder des Berufsfeldes situativ auszuhandeln. Diese können zu unterschiedlichen Interpretationen und anschließender Bearbeitung führen. Es macht Sinn kurz drauf einzugehen, um sie später mit den Persönlichkeitsmerkmalen in Verbindung zu bringen und aufzeigen zu können, dass Krisen im Studium zu dieser Entwicklung beitragen. Anhand der Theorie-Praxis-Figuren werden diese Spannungsfelder mit eigenen Praxisbeispielen aus dem Jugendheimwesen verknüpft, da besonders in den Praxismodulen akute Krisen entstehen (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 239). Die Ausarbeitung der unterschiedlichen Entwicklungsziele soll anhand des Werte- und Entwicklungsquadrats nach Schulz von Thun stattfinden und

in den anschliessenden gezielten Förderungen zusammengefasst werden. Viele Themen werden nur am Rande beleuchtet und von einer vertiefenden Auseinandersetzung wird abgesehen, da sie sonst den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Es werden hauptsächlich die Praxismodule in den Teilzeit- und Vollzeitstudiengängen beleuchtet, da sich darin für introvertierte Studierenden besondere Herausforderungen in der Entwicklung der Professionalität herausstellen. Es wird mehrheitlich von der neutralen Geschlechterform die Rede sein, wenn aber doch einmal nur von der männlichen und weiblichen Form die Rede ist, seien alle anderen mitgedacht.

2 Persönlichkeitsforschung und die Entstehung der Big Five

«Der Mensch ist nicht so übersichtlich aufgebaut wie die Atome der physikalischen Welt. Persönlichkeit ist ein kompliziertes Geflecht von Wechselwirkungen.» (Saum-Aldenhoff 2020: 44)

Es erstaunt nicht, dass die Entschlüsselung der Persönlichkeit die Menschheit schon seit Langem beschäftigt. So hat einst Hippokrates im alten Griechenland um 460-370 v. Chr. sich mit der Persönlichkeit auseinandergesetzt, indem er die Säfte des menschlichen Körpers untersuchte (vgl. Montag 2016: 2). Er ging davon aus, dass die Menge der unterschiedlichen Säfte: Schwarze Galle, gelbe Galle, Blut, und Schleim den Menschen und seine Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen und dadurch vier Persönlichkeitstypen (Sanguiniker, Choliker, Melancholiker und Phlegmatiker) unterschieden werden können. Diese Ergebnisse haben bis heute ihren Einfluss, indem auch aktuelle Forschungen sich mit dem Stoffwechsel wie den Botenstoffen des Gehirns auseinandersetzen, welche die Persönlichkeit beeinflussen (vgl. ebd.: 2f.).

2.1 Persönlichkeit

Über die Zeit hat sich nicht nur die Körperflüssigkeit geändert, mit welcher sich die Forschung auseinandersetzt, sondern auch der Begriff von Persönlichkeit. Wurde einst unter dem Wort *persona* die Tonmaske verstanden, welche sich Schauspieler und Schauspielerinnen im römischen Reich über den Kopf stülpten und damit das zur Schau gestellte Äussere verkörperten, veränderte sich der Begriff mit der Zeit hin zur Individualität einer Person (vgl. Saum-Aldenhoff 2020: 16). Mittlerweile herrscht in der Persönlichkeitsforschung weitgehend Einigkeit darüber, dass die Persönlichkeit als psychologisches Konstrukt verstanden werden kann, welches nicht direkt beobachtbar ist, aber dennoch davon ausgegangen werden kann, dass dadurch das Verhalten beeinflusst wird (vgl. Maltby/Day/Macaskill 2011: 41). Das psychologische Konstrukt kann Erklärungen für das Verhalten von Personen geben. Die Persönlichkeit stellt ein überdauerndes Muster dar, welches folglich eine gewisse Stabilität in sich aufweist (vgl. ebd.: 40f). Diese Stabilität in der Persönlichkeit kann als Trait verstanden werden, denn es steht für zeitstabile Eigenschaften, welches sich nur wenig oder langsam verändern (vgl. Montag 2016: 7).

Es kann aber sein, dass sich ein Individuum in einer Situation auf eine andere Weise verhält wie gewohnt. Dies wird als Persönlichkeits-Paradoxie verstanden (vgl. Cain 2013:313/ Montag 2016: 8). Eine ängstliche Person zeigt sich in ihrem bekannten Umfeld möglicherweise weniger ängstlich, wie in einer für sie unbekanntem Situation. Aus dem Grund, da das Verhalten einer Person immer Situations- und Interaktionspartner und Interaktionspartnerinnen gebunden ist, können gleiche Situationen zu unterschiedlichen Interpretationen führen. Je nach beteiligten Interaktionspartner und Interaktionspartnerinnen kann die Situation unterschiedlich bewertet werden und führt folglich zu unterschiedlichem Verhalten (vgl. Montag 2016: 8f.). Persönlichkeit ist etwas sehr Einzigartiges, wie dies auch Asendorf betont: «Persönlichkeit ist die Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu anderen Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur.» (2019: 1) Persönlichkeit stellt demnach eine einzigartige Zusammensetzung aus Persönlichkeitsmerkmalen dar, welche ein Mensch besitzt und sich folglich damit von den anderen Menschen gleichen Alters und Kultur abhebt. Auch Roth geht von dieser einzigartigen Zusammensetzung aus und definiert Persönlichkeit wie folgt: «Sie ist eine Kombination von Merkmalen des Temperaments, des Gefühlsleben, des Intellekt und der Art zu handeln, zu kommunizieren und sich zu bewegen.» (2011: 15)

2.1.1 Persönlichkeitsaspekte

Persönlichkeit besteht nach Roth unter anderem aus dem Aspekt des Temperaments. Montag definiert hingegen, dass sich Persönlichkeit in Temperament und Charakter unterteilen lässt. Forscher der biosozialen Theorie gehen davon aus, dass sich das Temperament bereits in der frühen Kindheit oder sogar gleich nach der Geburt zuverlässig beobachten lässt (vgl. 2016: 12). Anhand der Ablenkbarkeit, des Schlafrhythmus und der Selbstregulation eines Kindes, also den Reaktionsmustern, lassen sich individuelle stabile angeborenen Unterschiede feststellen, welche als Grundlage für die Persönlichkeit des späteren Lebens angesehen werden (vgl. Herzberger/Roth 2014b: 120). Neugeborene welche Persönlichkeitsmerkmale von Introversion aufweisen, reagieren stärker auf Umweltreize. Sie haben ein empfindlicheres Nervensystem. Aus diesem Grund reagieren sie stärker auf Licht-, Geräusch- und Geruchsreize, als die Neugeborene mit dem späteren ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmal Extraversion (vgl. Löhken 2014: 18). Laut dieser Herleitung ist das Temperament als stabiler Anteil zu verstehen, welcher zu einem grossen Teil durch die Gene beeinflusst wird (vgl. Montag 2016: 12). Die Persönlichkeit setzt sich aus veränderbaren und stabilen Anteilen zusammen (vgl. Herzberger/Roth 2014b: 120). Im Laufe des Lebens kann sich die Persönlichkeit durch Lernerfahrungen und Umwelteinflüsse (beispielsweise Familie, Freunde, Schule, Arbeitsplatz) verändern und eine Stabilisierung geschieht gesamthaft erst im jungen Erwachsenenalter. Dieser sich durch das Leben veränderbare Anteil wird Charakter genannt, welcher stark durch die soziale

und kulturelle Umwelt beeinflusst wird (vgl. Montag 2016: 12-14). Die Ausprägung des Charakters wird jedoch auch durch das Temperament mitbestimmt (vgl. Herzberger/Roth 2014b: 124). Denn das Temperament beeinflusst die Art und Weise, wie ein Individuum mit anderen Menschen in Kontakt tritt. Die Umgebung ihrerseits beeinflusst die Struktur des Gehirns und den Stoffwechsel, durch die gemachten Erfahrungen. Die Beziehungen, in welchen sich ein Individuum bewegt und hineingeboren wird, beeinflussen ebenfalls die Persönlichkeit. Denn nur in Interaktion mit anderen Menschen können die Facetten der Persönlichkeit entstehen (vgl. Löhken 2014: 19). Das Gehirn in der Entwicklung ist dabei stärker den Veränderungsprozessen ausgesetzt als ein älteres (vgl. ebd.: 18). Löhken beschreibt neben dem Temperament und dem Charakter einen weiteren Faktor, welcher die Persönlichkeit beeinflusst. Die Fähigkeit selbst Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen, welche für das Individuum sinnvoll sind (vgl. 2014: 20). Auch Cain geht davon aus, dass das Verhalten einer Person zusätzlich beeinflusst wird, neben den angeboren und den kulturell bedingten Aspekten der Persönlichkeit (vgl. 2013: 318). Es wird beeinflusst durch Anliegen, welche vom Individuum als bedeutend bewertet wurden, woraus die eigenen Werte und Ziele entstehen (vgl. ebd.). Dies kann dazu führen, dass ein Individuum ein anderes Verhalten zeigt, als es für diese Person üblich ist. Auch wenn dies vorkommen kann, ist dennoch wichtig festzuhalten, dass es nicht möglich ist, sich komplett von den Umwelteinflüssen und seiner eigenen Anlage zu lösen, auch wenn dies in einzelnen Situationen gelingen mag (vgl. Löhken 2014: 20f.). Die Selbstdarstellung und Wirkung auf andere ist nur begrenzt kontrollierbar und ist oftmals durch unbewusste Körpersprache dennoch erkennbar (vgl. Cain 2013: 323). Eine Person mit einer starken Ausprägung des Persönlichkeitsmerkmal Introversion wird nicht über Nacht extravertiert, kann sich scheinbar jedoch in manchen Situationen so verhalten.

2.1.2 Fakten Extraversion und Introversion

«Intros wie Extros haben ihre jeweils eigenen Stärken, die ihnen Erfolg, Durchsetzungskraft und gute soziale Beziehungen ermöglichen. Und sie haben auch ihre jeweils eigenen Hürden und Bedürfnisse, die sie (neben anderen Faktoren) zu den Persönlichkeiten machen, die sie sind.» (Löhken 2014: 28)

Die beiden Persönlichkeitsmerkmale Introversion und Extraversion wurden das erste Mal von Carl Gustav Jung benannt (vgl. Montag 2016: 17). Er nahm an, dass die psychische Energie bei Menschen mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion nach innen und bei solchen mit dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion nach aussen fließt (vgl. Eckardt 2017: 93). Beide Persönlichkeitsmerkmale sind in einem Individuum vorhanden. Das Überwiegen eines Persönlichkeitsmerkmals macht jedoch die extravertierte oder die introvertierte Persönlichkeit und damit den Persönlichkeitstypen aus (vgl. Jung 2021: 8). «Heutzutage bezeichnet Extraversion eine grundlegende Persönlichkeitsdimension» (Rammsayer 2005: 259), welche als

Extrempole eines fließenden Übergangs des Persönlichkeitsmerkmals Extraversion angesehen werden (vgl. Asendorpf 2019: 34). Es gibt Individuen, welche genau in der Mitte der beiden Extremen liegen, welche als Zentros bezeichnet werden (vgl. Löhken 2014: 30).

2.1.3 Unterschiede in Stärken und Herausforderungen

Introversion und Extraversion stehen für zwei entgegengesetzte Extrempole des Persönlichkeitsmerkmal *Extraversion* und unterscheiden sich grundlegend. Die Stärken dieser beiden Pole werden anhand der drei Bereiche: Herangehensweise, Aufgabenbewältigung und Beziehungsgestaltung erläutert. Die Darstellung ist jedoch keinesfalls als abschliessend anzusehen, sondern soll einen Einblick in die unterschiedlichen Wesensarten geben.

Herangehensweise

Individuen mit einer stärkeren Ausprägung an Introversion sind vorsichtig. Jung benennt dies als zögerlich. Sie wägen Risiken ab und denken zuerst nach, bevor sie handeln (vgl. Löhken 2014: 44/ Malday et al. 2011: 129). Eysenck schreibt der Introversion den Aspekt des Vorausplanens hinzu (vgl. Rammsayer/Weber 2010: 223). Introvertierte Persönlichkeiten mit dieser Ausprägung sind in der Lage ihr Leben zu strukturieren und zu planen, wodurch sie Ressourcen sparen können (vgl. Löhken 2014: 51). Menschen mit einer stärkeren Ausprägung an Extraversion sind spontan, bestimmt und energiegeladen (vgl. Meyer 2020: 41). Sie sind bereit Risiken einzugehen, zeigen Entschlossenheit und Mut im Handeln (vgl. Löhken 2014: 64). Sie begeben sich mit sorglosem Selbstvertrauen in fremde Situationen (vgl. Malday, et. al 2011: 129). Sie zeigen Tatkraft, packen Dinge gleich an und lernen folglich durch Ausprobieren (vgl. Löhken 2014: 52).

Aufgabenbearbeitung

Introvertierte Persönlichkeiten sind nachdenklich (Malday et. al 2011: 129). Sie verarbeiten ihre Eindrücke permanent. Sie vergleichen, filtern und werten aus und streben damit eine gewisse Tiefe an. Sie stehen schnellen Lösungen skeptisch gegenüber und denken lieber lange nach, um die richtige Lösung zu erarbeiten. In sich gekehrte Menschen können sich lange und intensiv mit einem Thema auseinandersetzen, lassen sich auch bei Schwierigkeiten nicht davon abbringen, lassen sich vollkommen darauf ein und erreichen dadurch hohe Ziele. Sie bevorzugen es daher auch zu schreiben, wobei sie die Möglichkeit des langen Nachdenkens haben (vgl. Löhken 2014: 45f.). Extravertierte Persönlichkeiten werden oft von aussen inspiriert, lassen sich von anderen begeistern und zur Euphorie hinreissen. Sie lassen sich aber auch leichter von ihrem Ziel abbringen (vgl. ebd.: 46). Extravertierte Individuen sind offen und können sich schnell an neue Gegebenheiten anpassen (vgl. Roth 2011: 17/ Malday et. al 2011: 129). Sie lassen sich von Spontanität leiten und können damit flexibler auf neue Ideen und Inputs reagieren. Extravertierte mögen es ihre Gedanken gleich in Worte zu fassen und zu reden. Sie profitieren vom unmittelbaren Austausch (vgl. Löhken 2014: 57).

Damit introvertierte und extravertierte Individuen die bestmögliche Leistung erbringen können, brauchen sie unterschiedliche Voraussetzungen. Introvertierte brauchen äussere Ruhe für ihre innere Ruhe, um nicht von den vielen Eindrücken überhäuft zu werden, was ihre Konzentration und Leistungsfähigkeit stärken kann. Extravertierte brauchen Aussenreize, beherrschen es schnell auf diese zu reagieren und ins Handeln zu kommen, dies birgt aber die Gefahr für Fehlentscheidungen (vgl. ebd.: 50).

Beziehungsgestaltung

Extravertierte Persönlichkeiten sind nach Jung kontaktfreudig, offenherzig und können rasch neue Bindungen knüpfen (vgl. Maltby et. al 2010: 129). Rammsayer und Weber beschreiben zusätzlich Geselligkeit, Gesprächigkeit und Herzlichkeit (vgl. 2010: 234f.). Durch die Ausrichtung der Wahrnehmung nach aussen sind extravertierte Individuen mehr auf die Rückmeldungen der Aussenwelt angewiesen als dies Introvertierte sind. Spürt eine extravertierte Person hingegen Wertschätzung, dann ist sie bereit Einsatz zu leisten. Sie sind auf die Belohnung ausgerichtet, welche sie von der Aussenwelt erhalten. Introvertierten gelingt es, mehr Distanz zu anderen Meinungen zu bewahren und die eigene Unabhängigkeit aufrecht zu erhalten (vgl. Löhken 2014: 53f.). Extravertierte Persönlichkeiten sind in der Lage heikle Situationen zu entschärfen, durch ihre Kritikfähigkeit und der Fähigkeit Dinge anzusprechen (vgl. ebd.: 59). Dadurch sind sie in der Lage sich durchzusetzen und bestimmt aufzutreten (vgl. Rammsayer 2005: 262/ Roth 2011: 17). Introvertierte beschreiben Rammsayer und Weber hingegen als distanziert, zurückhaltend und still (vgl. 2010: 234f.). Sie bleiben lieber für sich und beobachten die Umwelt (vgl. Maltby et. al 2010: 129). Während die ausgeprägt extravertierten Persönlichkeiten im gemeinsamen Austausch mehr darauf bedacht sind, sich selbst darzustellen und ihre Position zu vertreten, neigen Individuen der Introversion zum Zuhören und Beobachten. Sie besitzen meist ein hohes Einfühlungsvermögen und sind in der Lage die Zwischentöne und komplizierte Gefühlslagen in der Kommunikation zu erfassen (vgl. Löhken 2014: 48f./58).

Die Stärken der unterschiedlichen Ausprägungen von Extraversion können im (gemeinsamen) Handeln Herausforderungen mit sich bringen. Auf diese Herausforderungen wird ebenfalls anhand der drei Bereiche: Herangehensweise, Aufgabenbearbeitung und Beziehungsgestaltung eingegangen.

Herangehensweise

Auf der einen Seite beschreibt Löhken, dass bei einem Übermass an Vorsicht vor neuen Aufgaben die Eigenschaft der Introversion zur Angst werden kann und auf der anderen Seite der Mut bei Extraversion zum Leichtsinns (vgl. 2014: 64f.). Dies kann zu waghalsigen Fehlentscheidungen führen und damit zu riskanten Aktionen, welche eine hektische Herangehensweise verursachen (vgl. Asendorpf 2019: 86/ Montag 2016: 17). Introvertierte Individuen vermeiden es hingegen Risiken einzugehen (vgl. Löhken 2014: 64). Bei der Planung einer Aufgabe kann

die Introversion dazu führen, dass die Gefühle ausser Acht gelassen und auf den Verstand verlassen wird, dies verursacht eine fehlende Beteiligung der Person und eine Kühle (vgl. ebd.: 71/ Asendorpf 2019: 86). Sie wirken dadurch reserviert (vgl. Roth 2011: 17). Extraversion kann bewirken, dass die Vernunft vergessen geht und den Gefühlen freien Lauf gelassen wird. Die verkopfte Herangehensweise der Introversion kann dazu führen, dass eine Aufgabe zu detailliert bearbeitet wird, während die andere Seite der *Extraversion* zu oberflächlich herangeht. Das Ziel wird dadurch bei beiden aus den Augen verloren (vgl. Löhken 2014: 66f.).

Aufgabenbearbeitung

Die verkopfte Herangehensweise birgt das Risiko, dass sich introvertierte Persönlichkeiten in einer Diskussion nicht von ihrer Position abbringen lassen und sich zu sehr in ihrer Meinung versteifen. Für extravertierte Persönlichkeiten stellt hingegen die Konzentration auf ein Thema grosse Mühe dar (vgl. Löhken 2014: 74f.). Aus diesem Grund sind Extravertierte leichter ablenkbar (vgl. Asendorpf 2019: 34). Die geringen Aussenreize, welche dabei entstehen, führen bei Extraversion zur Ungeduld, da sie zu wenig Energie durch diese aufnehmen können. Sind jedoch zu viele Aussenreize vorhanden, dann führt dies bei Introversion zur Überstimulation, was ihnen Energie entzieht (vgl. Löhken 2014: 67f.). Sie weisen damit eine höhere Lärmempfindlichkeit auf, was sich anhand eines Fragebogens 1990 von Dornic und Ekehammar aufzeigen liess (vgl. Stemmler et al. 2016c: 314).

Beziehungsgestaltung

Die Überstimulation kann dazu führen, dass sich Individuen der Introversion in belastenden Situationen und bei Problemen zurückziehen und daraus flüchten. Sie enden in der Passivität und Gleichgültigkeit, in welcher sie es verweigern etwas zu tun (vgl. Löhken 2014: 69f.) Introvertierte sind dann still, distanziert und zurückhaltend (vgl. Rammsayer/Weber 2010: 234). Mit diesem Verhalten wirken sie auf andere verschlossen und passiv (vgl. Asendorpf 2019: 86). Individuen der Extraversion begegnen Problemen offensiv und aggressiv. Sie riskieren, dass sie sich auf die Kosten anderer in Szene setzen. Die Introversion vermeidet aktiv den Konflikt. Die Extraversion geht ihn hingegen aktiv ein, um die eigenen Interessen und Ziele durchzusetzen (vgl. Löhken 2014: 78f.). Roth schreibt der Extraversion die herausfordernde Eigenschaft des energischen und dominanten Durchsetzens zu (vgl. 2011: 17). Rammsayer und Weber anhand der von Eysencks beschriebenen Extraversion die aufbrausende Art (vgl. 2010: 223). Extravertierte brauchen für ihr Wohlbefinden Resonanz durch die Umwelt und um eine Untererregung kompensieren zu können (vgl. Montag 2016: 90). Gleichzeitig vermeiden sie die Auseinandersetzung mit sich selbst. Wenn die Extraversion als Wunschnorm angesehen wird, neigen Individuen der Introversion dazu, sich selbst zu verleugnen, ihre Bedürfnisse für sich zu behalten und als negativ zu bewerten (vgl. Löhken 2014: 72f.). Dies macht sie unterwürfig in der Durchsetzungsfähigkeit gegenüber der Extraversion (vgl. Asendorpf 2019:86).

Die Extraversion sieht ihre Bedürfnisse und Orientierungen als Massstab (vgl. Löhken 2014: 72).

2.1.4 Biologische Unterschiede

Viele der eben genannten Stärken und Herausforderungen sind auf im Gehirn verankerte Unterschiede zurückzuführen, auf welche nun eingegangen wird. Mittlerweile gibt es wissenschaftliche Befunde dazu, dass die Unterschiede der Persönlichkeiten im Körper zu finden sind. Auch wenn dies nicht auf die von Hippokrates benannten Säfte zurückzuführen ist, sondern viel mehr auf die unterschiedliche Hirnaktivität der beiden Persönlichkeitsausprägungen und den damit verbundenen ausgesendeten Botenstoffen (vgl. Montag 2016: 98). Der Arzt Franz Joseph Gall, welcher zwischen 1758-1828 lebte, ging davon aus, dass sich die Grösse des Gehirns, der Kopfumfang und die Wölbungen auf dem Schädel auf die Persönlichkeit auswirken (vgl. ebd.: 85). Mittlerweile wurde dies widerlegt und es wird von der Persönlichkeitsforschung und der Hirnforschung davon ausgegangen, dass die Persönlichkeit im Gehirn überwiegend im peripheren Nervensystem verankert ist. Dieses steht wiederum in Wechselwirkung mit dem Körper durch seine Funktion und lässt sich nur mit mikroskopischen-neuroanatomischer sowie mit funktionellen Methoden untersuchen (vgl. Roth 2011: 88). Bis ins 21. Jahrhundert gab es die Annahme, dass die Persönlichkeit im Gehirn beziehungsweise in bestimmten Hirnarealen zu finden ist (vgl. Montag 2016: 85). Es herrschte lange Uneinigkeit darüber, ob die Leistungen des gesamten Gehirns für bestimmte geistige und psychische Funktionen zuständig sind oder ob sie auf bestimmten Regionen des Gehirns beruhen (vgl. Roth 2011: 89). Auch Löhken hat beschrieben, dass der unterschiedliche Blutfluss, die Nervenbahnen, der Mandelkern, Nucleus accumbens und der Sympathikus gegenüber dem Parasympathikus sich bei den beiden Persönlichkeitsmerkmalen Introversion und Extraversion unterscheiden und die Gegensätze der Persönlichkeitsmerkmale demnach in bestimmten Gehirnarealen aufzufinden sind (vgl. 2014: 32-34). Eine Studie von Michale Schaefer vom Jahr 2012 zeigte, dass bei Menschen von Introversion eine stärkere Aktivität im Grosshirn beobachtbar ist, wenn sie einem Reiz ausgesetzt sind (vgl. Montag 2016: 91). Roth und Strüber kritisieren, dass von den unterschiedlichen Hirnaktivitäten gleich auf die Persönlichkeit geschlossen wird, da keine eindeutige Zuordnung der Persönlichkeitsmerkmale zu bestimmten neurobiologischen Systemen möglich ist, da mehrere dieser Merkmale auch in mehreren Systemen wiederzufinden sind (vgl. 2018: 189). Auch Zuckermann geht davon aus, dass eine Vielzahl an Hirnsystemen bei jeder Persönlichkeitsdimension beteiligt sind (vgl. Stemmler et al. 2016c: 360). Unterdessen gibt es keine Zweifel mehr, dass es im Gehirn anatomisch eng zusammenliegende Bereiche gibt, welche nahe beieinanderliegende Funktionen aufweisen (vgl. Roth 2011: 89). Es muss dennoch festgehalten werden, dass es sich dabei meist nur um Teilfunktionen handelt, welche in Wechselwirkung mit anderen Systemen stehen und damit mehrere Bereiche des Gehirns

betreffen. Hinzu kommt die teilweise Überlappung und Ergänzung von gewissen Hirnarealen, was auf die Veränderbarkeit des Gehirns schliessen lässt (vgl. ebd.). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Bildung der Persönlichkeit nahezu durch das gesamte Gehirn beeinflusst wird und nicht ausschliesslich durch einzelne Hirnareale (vgl. ebd.: 90).

Es können vier Ebenen: Die vegetative-affektive Ebene, emotionale Konditionierung, limbischen Areale der Grosshirnrinde und die kognitiv-kommunikative Ebene festgehalten werden, welche die Bildung der Persönlichkeit beeinflussen (vgl. Roth 2011: 90-94).

Die *vegetative-affektive Ebene*, bildet sich in der vierten Schwangerschaftswoche aus und macht die limbische Grundachse des Gehirns aus (vgl. ebd.: 90). Sie steuert die biologische Existenz im Körper, sowie spontane affektive Verhaltensweisen und Empfindungen. Die Funktion ist folglich weitgehend genetisch vorgegeben. Durch die individuelle genetische Zusammensetzung machen diese Zentren die grundlegenden Triebstrukturen eines Menschen und das Temperament aus, von welchem bereits im Kapitel 2.1 die Rede war (ebd.: 90-92). Diese Annahme ist auch in den unterschiedlichen Theorien von Gray, Clonginger, Davidson und Zuckermann wiederzufinden (vgl. Stemmler 2016c: 360f.). Dieser Bereich ist durch Erfahrungen und durch bewusste Veränderungsversuche kaum beeinflussbar (vgl. Roth 2011: 9).

Bei der *emotionalen Konditionierung* sind die Amygdala und das mesolimbische System des Gehirns beteiligt. Im basolateralen Kernbereich werden Erfahrungen mit Gefühlen verknüpft und haben damit Einfluss auf das Flucht- oder Aggressionsverhalten. Das mesolimbische System ist der Interaktionspartner und Gegenspieler der Amygdala, worin Lustgefühle erzeugt werden und damit das Belohnungssystem und einen Teil des Motivationssystem darstellt. Zusammen bilden die beiden Systeme die unbewussten Bestandteile der Persönlichkeit und sind von der Bindungserfahrung in der frühen Kindheit abhängig, von welcher im Kapitel 2.1.5 noch die Rede sein wird (vgl. ebd.: 92). Diese Ebene ist durch Erfahrungen im Leben beeinflussbar, durch plötzliche starke Einflüsse oder durch das langanhaltende Einwirken in Form von Erziehung. Mit dem Alter nimmt hingegen die Veränderbarkeit auf dieser Ebene ab (vgl. ebd.: 96f). Als dritte Ebene können die *limbischen Areale* der Grosshirnrinde festgehalten werden, in welcher die Faserbahnen aus den limbischen Zentren ausserhalb des Grosshirns zusammentreffen, wodurch die zuvor beschriebenen unbewussten Bestandteile ins Bewusste überführt werden (vgl. Roth 2011: 93). In diesem Bereich geht es unter anderem ums Lernen, Sozialverhalten, Risikoabwägung, um Empathie, Denken und Belohnungserwartung. Diese Bereiche können sich zum Teil erst sehr spät ausbilden und entwickeln sich von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter, wodurch aufgrund der Erziehung aber auch durch die Sozialisation, Einfluss darauf genommen werden kann (vgl. ebd.: 93/100).

Die vierte Ebene ist die *kognitiv-kommunikative Ebene*, worunter die assoziativen Areale des Neocortex verstanden werden (vgl. Roth 2011: 94). Sie entstehen in der späten vorgeburtlichen Phase und entwickeln sich bis ins Erwachsenenalter. Sie umfassen das

Arbeitsgedächtnis, den Verstand, den Umgang mit sich und anderen, die Intelligenz und das Sprachzentrum (vgl. ebd.: 94f.). Durch diese Ebene sind Individuen in der Lage sich an bestimmte Situationen anzupassen (vgl. ebd.: 102).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Gene als auch die Entwicklung unseres Gehirns unsere Persönlichkeit in Form des Temperaments, von Begabungen und der Intelligenz beeinflussen, laut der Verhaltensgenetik etwa um 50 Prozent (vgl. Roth 2011: 103/Neyer/Asendorpf 2018: 63). Die Persönlichkeit wird weiter durch Erlebnisse, welche ein Individuum in Form, der Vorgeburtlichen- und der Bindungserfahrung in der frühen Kindheit machen, beeinflusst. Sie machen rund 30 Prozent der Persönlichkeit aus. Hinzu kommen im späteren Kindesalter und der Jugend die Sozialisationsfaktoren, welche die bewusste Persönlichkeit ausbilden lassen. Die Sozialisation hat ebenfalls mit etwa 20 Prozent Einfluss auf die Herausbildung der Persönlichkeit (vgl. Roth 2011: 103-105).

2.1.5 Soziales Umfeld

Noch im Mutterleib ist das Kind besonders empfänglich für traumatische Ereignisse, welche der Mutter widerfahren (vgl. Roth 2011: 23). Die (selbst) zugefügten Einflüsse der Mutter beeinflussen das Gehirn der Mutter. Es setzt Substanzen frei, welche über die Blutbahnen zum Kind gelangen und zu Schäden oder zur Prägung führen können. Das Kind kann bereits vor oder während der Geburt negativ beeinflusst werden. Dies hat Auswirkungen darauf, wie mit Stress umgegangen wird und wie Schmerzen ertragen werden (vgl. ebd.). Laut Studien führen belastende geburtliche Erfahrungen zu niedrigerer Stresstoleranz und zu geringerer Schmerztoleranz im Erwachsenenalter (vgl. Anand und Scalzo zit. nach Roth 2011: 23). Menschen kommen als unfertige Wesen auf die Welt, die im Kapitel 2.1.4 benannten neuronalen Verbindungen sind noch nicht fertig ausgereift, sondern bilden sich erst in der Kommunikation mit dem sozialen Umfeld aus (vgl. Löhken 2014: 99f.). Bowlby hat in seiner Bindungstheorie festgehalten, dass die Beziehung der Neugeborenen zu ihrer Mutter ihre spätere Entwicklung massgeblich beeinflusst, welcher auch René Spitz eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit beigemessen hat (vgl. Siegler et. al 2016: 409/Roth 2011: 23). Eine Beziehungsperson, welche sich als sicher und verlässlich zeigt, lässt ein Kleinkind mit einem Gefühl der Sicherheit die Welt erkunden und damit Wissen und Kompetenzen erwerben (vgl. Siegler et al. 2016: 400f.). Das Kind baut ein inneres Arbeitsmodell auf, durch die Art der Bedürfnisbefriedigung und ob darauf reagiert wird. Bowlby geht davon aus, dass dieses das Kind hinsichtlich seiner Erwartungen in Bezug auf spätere soziale Beziehungen massgeblich beeinflusst, in Bezug auf seine Anpassung, sein Sozialverhalten, seine Selbstwahrnehmung, sein Selbstwertgefühl und in der Art, welche Erwartungen es an andere Personen stellt (vgl. ebd. 400f./407). Indem das Kind in der Kindheit durch die Umwelt Resonanz in Form von Ermutigungen, Warnungen, Bewertungen und Hinweisen spürt, kann es ihm gelingen Regeln,

Strukturen und Abläufe zu erlernen (vgl. Löhken 2014: 99f.). Im Jugendalter verinnerlicht das Kind diese Eindrücke, indem es diese in Form seiner persönlichen Werte, Normen und Überzeugungen in seine Sicht übernimmt und damit die eigene Identität ausbildet (vgl. Siegler et al. 2016: 414). Bekommt das Kind die Signale, dass es mit seinen Persönlichkeitsmerkmalen nicht in Ordnung ist, dann muss es im späteren Leben lernen, sich mit der eigenen Persönlichkeit akzeptieren zu können (vgl. Löhken 2014: 107f.). Mit zunehmendem Alter suchen sich Individuen eine Umwelt, in welche sie mit ihrer Persönlichkeitsausprägung hineinpassen. Dadurch werden besonders diese Merkmale gefestigt und gestärkt, welche mit dieser Umwelt übereinstimmen. Damit kann die eigene Rolle und Funktion aufrechterhalten bleiben und die Persönlichkeit erfährt eine Stabilisierung (vgl. Herzberger/Roth 2014b: 134). Individuen neigen dazu, ihre eigene Persönlichkeitsausprägung als natürlich, positiv und selbstverständlich anzusehen, die gegensätzliche Ausprägung hingegen als negativ. Dies hat zur Folge, dass Individuen davon ausgehen, dass ihrem Gegenüber das Gleiche guttut, wie ihnen selbst (vgl. Löhken 2014: 121). Dies ist jedoch nicht immer der Fall und kann im gemeinsamen Handeln zu Problemen führen, besonders in stressigen Situationen, in welchen ein gemeinsames Ziel erreicht werden sollte. Besonders introvertierte Individuen werden oft missverstanden aus dem Grund, da sie oftmals schweigen, anstelle dass sie ein Missverständnis aufklären. Sie lassen dadurch viel Raum für Interpretation und Fehlschlüsse (vgl. ebd.: 121f.).

Im Miteinander können beiden Persönlichkeitstypen aber auch voneinander profitieren, wenn sie über die gegenseitigen Unterschiede, Bedürfnisse, Stärken und Herausforderungen Bescheid wissen und diese akzeptieren. Introvertierte dürfen dabei nicht vergessen, dass sie ihre Wünsche aussprechen müssen, da ihre Gedanken nicht ablesbar sind (vgl. ebd.: 118f.). Extravertierte Menschen müssen hingegen daran denken, den Introvertierten Raum zu lassen, da nicht nur die lauten Menschen gute Ideen haben (vgl. Cain 2011: 85). Ausserdem können sie mit gegenseitigem Respekt die Hürden des jeweils anderen ausgleichen, wenn sie zusätzlich ihre Stärken einbringen, dann können sie gemeinsam besonders hohe Ziele erreichen (vgl. Löhken 2014: 118f.).

2.2 Die fünf Persönlichkeitsmerkmale und ihre Entstehung

Neben diesen beiden Polen Introversion und Extraversion sind mithilfe des lexikalischen Ansatzes weitere vier Persönlichkeitsmerkmale entstanden (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 36f.). In diesem Abschnitt soll nun auf die Entstehung der fünf Persönlichkeitsmerkmale eingegangen werden. Sir Francis Galton (1822-1911) war einer der ersten Forscher, welcher sich für den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Sprache interessierte (vgl. Maltby et. al 2011: 295). Er ging von der lexikalischen Hypothese aus, welche besagt, dass die wichtigsten individuellen Unterschiede zwischen Menschen für die Persönlichkeitsbeschreibung in der Sprache zu finden sind, da sie zu Wortbildungen geführt haben. Umso häufiger ein Wort genutzt

wird, desto bedeutsamer ist es, um auf Aspekte der Persönlichkeit hinzuweisen. Auch die Menge der vorhandenen Worte (Synonyme) für die Beschreibung einer Eigenschaft weisen auf bedeutende Eigenschaften der Persönlichkeit hin. Die Hypothese geht ausserdem davon aus, dass sich dieses Phänomen sowohl länder- als auch kulturübergreifend zeigt (vgl. ebd.: 295-297). Einer der Begründer des Big-Five-Modells, Lewis Goldberg, geht davon aus, dass sich dadurch eine kollektive Persönlichkeitstheorie in der Sprache niedergeschlagen hat. Der lexikalische Ansatz möchte diese freilegen und somit zu neuen Erkenntnissen der Persönlichkeiten und ihren Beschreibungen führen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 38). Der Ansatz scheint schlüssig aufgebaut zu sein, lässt jedoch Kriterien offen, welche die Bedeutsamkeit eines Persönlichkeitsmerkmals gegenüber eines anderen aufzeigen (vgl. Stemmler et al. 2016b: 293). Anhand der Auswertung des Wörterbuchs *Webster's New International Dictionary* haben die Forscher Gordon Willard Allport (1897-1967) und sein Mitarbeiter Harold Odbert alle Begriffe aufgelistet, welche die Persönlichkeit beschreiben. Allport war sich bewusst, dass dadurch keine Aussage zum allgemeinen Verhalten eines Menschen gemacht werden kann, aufgrund der unbeständigen Validität durch die eigenen Entscheidungen aber dennoch Aussagen zu den konstanten Anteilen des Verhaltens gemacht werden können (vgl. Maltby et. al 2011: 297). In der allgemeinen Sprachnutzung werden viele Begriffe in Charakterzüge, in sogenannte Traits, gebündelt (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 38). Allport kategorisierte Persönlichkeitseigenschaften in die folgenden drei Kategorien: Einzelne Persönlichkeitsmerkmale, fünf bis zehn Eigenschaften und in Vorlieben eines Individuums (vgl. Maltby et. al 2011: 299). Raymond B. Cattell ging aufgrund der Ähnlichkeit der verschiedenen Eigenschaften davon aus, dass sich diese Persönlichkeitseigenschaften reduzieren lassen, welche die Grundstrukturen der Persönlichkeit aufzeigen (vgl. ebd.: 300). Cattell kürzte die 17 953 persönlichkeitsbeschreibenden Begriffe von Allport und Odbert mit der Faktoranalyse auf 4 500 (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 39). Bei der Faktoranalyse wird ein Satz an erhaltenen Variablen, hier persönlichkeitsbeschreibenden Begriffe, auf eine möglichst geringe Zahl von Faktoren reduziert. Die persönlichkeitsbeschreibenden Begriffe werden in voneinander unabhängige und sich nicht überlappende Klassen gruppiert, welche in sich eine grosse Ähnlichkeit aufweisen (vgl. Stemmler et al. 2016a: 60). Cattell wählte Begriffe aus, welche seiner Meinung nach die Persönlichkeitsunterschiede am genauesten umschrieben und war daran interessiert die Komplexität der Eigenschaften zu berücksichtigen und dabei die genetischen, fähigkeitsbezogenen, temperamentsbezogenen, dynamischen und umweltbezogenen Aspekte miteinzubeziehen (vgl. Maltby et. al 2011: 301f./309). Er unterschied zwischen allgemeinen und individuellen Persönlichkeitseigenschaften. Cattell wies darauf hin, dass die Individualität einer Person auf eine einzigartige Zusammenstellung von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 302f). Cattell kategorisierte die rund 4500 Begriffe in 171 Gruppierungen (Faktoren), welche er mehrheitlich als Gegensatzpaare anlegte und als Oberflächeneigenschaften bezeichnete

(vgl. Stemmler et al. 2016b: 270). Cattell liess in zwei Verfahren jeweils zwei Personen eine andere bekannte Person mit diesen Faktoren umschreiben. Die Auswertung fand mit der Faktoranalyse statt, was zwölf Persönlichkeitsfaktoren ergab, welche er als Wurzelfaktoren bezeichnete (vgl. ebd.: 270/Saum-Aldehoff 2012: 38). Die fünf ausdrucksstärksten waren den heutigen Big Five sehr nahe (vgl. ebd.: 38). Ausserdem erhob Cattell mit standardisierten schriftlichen Persönlichkeitstest möglichst objektive Daten, da den Probanden nicht ersichtlich war, was erhoben wurde. Diese erhaltenen Datensätze wertete er erneut mit der Faktoranalyse aus, ergänzte sie mit vier weiteren selbstbeschreibenden und erhielt 16 Primärfaktoren, welche noch heute bei den Persönlichkeitstest verwendet werden und in der Tab. 1 dargestellt sind (vgl. Maltby et. al 2011: 304f/Stemmler et al. 2016b: 277).

Ein Jahrzehnt später griffen Ernst Tupes und Raymond Christal auf die Liste von Cattell zurück, als sie Rekruten für die US-Airforce auszusuchen hatten. Sie wählten bereits beschäftigte Personen stichprobenartig aus und liessen diese sich gegenseitig mit dieser Wörterliste beschreiben (Saum-Aldehoff 2012: 39). Unter Anwendung der Faktoranalyse untersuchten sie die Ergebnisse und stiessen dabei immer wieder auf die fünf gleichen Eigenschaftsdimensionen (vgl. Stemmler et. al 2016b: 293). Diese benannten sie «Begeisterungsfähigkeit (Extraversion), Verträglichkeit, Zuverlässigkeit (Gewissenhaftigkeit), emotionale Stabilität (Neurotizismus) und Kultur (Offenheit für neue Erfahrungen).» (Saum-Aldehoff 2012: 39) Der Psychologe Warren Norman wurde auf das Forschungsergebnis von Tupes und Christal aufmerksam. Er ordnete den fünf Faktoren vier Ratingvariablen zu, welche in Tab. 2 ersichtlich sind (vgl. Stemmler et. al 2016b: 294). Er stand der Aussagekraft der Eigenschaftswörter kritisch gegenüber und ging davon aus, dass es weitere geben muss (vgl. ebd.). Er nahm die 17 953 Begriffen von Allport und Oderbart, strich die aus der Mode gekommenen, irrelevanten, stark wertenden, ungeläufigen Begriffe sowie Synonyme heraus und fügte 171 neue Wörter hinzu. Am Ende dieser Arbeit hatte er ein Dossier von 1600 Begriffen, anhand welcher sich hunderte von Personen kategorisierten. Anhand der Faktoranalyse fand die Auswertung statt (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 39). Diese wurden später von Golberg als Big Five benannt (vgl. Stemmler et. al 2016b: 293). Lewis Goldberg ging mit seiner Arbeitsgruppe das Big Five Modell von Norman erneut im Detail durch, mit unterschiedlichen Versuchsreihen mit persönlichkeitsbeschreibenden Adjektiven. Sie erhielten eine Sammlung an Wörtern, welche den Persönlichkeitsmerkmalen zugeordnet wurden und diese dadurch eindeutig, charakteristisch beschreibbar machten. Dies führte in den achtziger Jahren zu einem normierten, validen, zuverlässigen und objektiven Testverfahren, welches die fünf Persönlichkeitsmerkmale kategorisierte (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 39f.). Das Big Five Modell breitete sich vom angelsächsischen Sprachraum in andere Länder aus. Unter anderem nach Holland, Deutschland, Tschechien, Polen, China, Japan, Philippinen und Italien, wo sie zum Teil noch einmal überprüft oder durch ein eigenes Wörterbuch ausgewertet wurden. In Holland kamen sie ebenfalls auf fünf Faktoren mit

gewissen Unterschieden, jedoch grösstenteils Übereinstimmungen. Auch in Deutschland wurde ein muttersprachliches Lexikon untersucht, was am Ende zu fünf Faktoren führte. Im Unterschied wies der Faktor *Offenheit für neue Erfahrungen* aber einige Tendenzen in Richtung Intelligenz auf (vgl. ebd.: 40f.). Das Big Five weist demnach eine relativ globale Wiederholung auf, hat eine beschreibende Funktion und ist zeitlich relativ stabil (vgl. Herzberg/Roth 2014a: 42). Auch die einflussreichsten Forscher der Faktoranalyse Costa und McCrae (1985) bezogen sich auf die Ergebnisse von Cattell, wobei sie durch die Faktoranalyse zuerst die drei Faktoren: Neurotizismus, Extraversion/Introversion und Offenheit für Erfahrungen ermittelten. Auf dieser Grundlage erarbeiten Costa und McCrae einen Fragebogen. Ihre Ergebnisse ergänzten sie mit der Adjektiven-Listen. Dies führte durch die Faktoranalyse schlussendlich zu zwei weiteren Faktoren namentlich die Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit und endete im Fünf-Faktoren-Modell, (OCEAN-Modell) welches den Persönlichkeitstest NEO-PI-R hervorbrachte (vgl. Maltby et. al 2011: 321-323). In den folgenden Kapiteln wird nun dieses Fünf-Faktoren-Modell, welches gemäss Rammsayer und Weber das populärste darstellt, anhand der einzelnen Faktoren, beginnend mit der Offenheit für Erfahrungen und ihren jeweils dazugehörigen sechs Facetten, beschrieben (vgl. 2010: 233).

2.2.1 Offenheit für Erfahrungen

Kein anderer Persönlichkeitsfaktor wird unter den Forschern so unterschiedlich aufgefasst und definiert wie dieser (vgl. Stemmler et al. 2016b: 295). Goldberg geht vom Intellekt aus, weil Individuen mit hohen Werten, an vielerlei Dingen interessiert sind und sich auf neue Ideen und Gedankenspiele einlassen. Andere Forscher nennen es Kultur, weil Individuen mit einer starken Ausprägung Interessen in unterschiedlichen kulturellen Bereichen besitzen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 131). In dieser Arbeit wird die Auffassung von Robert McCrae und Paul Costa aufgegriffen, weil diese aus den verschiedenen Merkmalen Neugier, Intellekt, Kultur und Fantasie den Überbegriff Offenheit für neue Erfahrungen geschaffen haben (vgl. ebd.: 132). Individuen mit dieser Ausprägung zeigen eine hohe Wertschätzung gegenüber neuen Erfahrungen, sind wissbegierig und urteilen unabhängig (vgl. Rammsayer/Weber 2010: 234). Das Persönlichkeitsmerkmal lässt sich in sechs Faktoren unterteilen, welche damit in Verbindung stehen, wie ein Individuum mit neuen Erfahrungen umgeht und ob sich die Offenheit oder Versgeschlossenheit dieser Person zeigt (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 133).

Offenheit für Fantasie: Offene Menschen sind fantasievoll, imaginativ, kreativ und visionär veranlagt (vgl. Stemmler 2016: 294/ Fehr 2006: 119). Individuen auf der anderen Seite sehen Träumereien als Zeitverschwendung und bringen sich schnell davon ab, wenn sie sich in solchen Gedankenspielen wiederfinden (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 133f.). Sie sind pragmatisch und leben im Hier und Jetzt (vgl. Fehr 2006: 119).

Offenheit für Ästhetik: Kultur in jeglicher Hinsicht ist für offene Individuen ein wichtiger Bestandteil des Lebens. Sie schätzen Kunst in unterschiedlichen Formen, welche auch skurril sein kann (vgl. ebd./Saum-Aldehoff 2012: 134). Individuen auf der anderen Seite lehnen abstrakte und skurrile Kunst ab (vgl. ebd.). Sie zeigen künstlerisch ein geringes Interesse, sind ungekünstelt und einfach (vgl. Fehr 2006: 119).

Offenheit für Gefühle: Gefühlsvolle Individuen erleben Gefühle sehr intensiv und geben ihnen grosse Beachtung (vgl. Fehr 2006: 119). Sie haben ein Bedürfnis nach Ästhetik, verbinden vertraute Gerüche mit erlebten Emotionen. Sie sind für positive und für negative Gefühle empfänglich und interessieren sich auch für die Gefühle ihres Umfeldes. Individuen auf der anderen Seite sind weniger empfindsam für ihre Gefühle, sie besitzen sie zwar, orientieren sich aber an Fakten (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 134f.). Sie sind folglich tendenziell trocken und sachlich (vgl. Fehr 2006: 119).

Offenheit für Handlungen: Individuen dieser Ausprägung probieren gerne neue Dinge aus. Sie mögen die Vielfalt und die Veränderung, während Individuen mit einem geringen Wert sich lieber an Gewohnheiten, Handlungsabläufen und Routinen festhalten und damit eher konventionell und konservativ eingestellt sind (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 135f./ Fehr 2006: 120). Sie bevorzugen das Vertraute (vgl. Maltby et. al 2011: 322).

Offenheit für Ideen: Diese Individuen sind wissbegierig, setzen sich mit unterschiedlichen Wissensquellen, Theorien und Denkansätzen auseinander, um ihren Horizont zu erweitern und um zu spekulieren (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 136/Fehr 2006: 120). Sie sind unabhängige und unkonventionelle Denker (vgl. Maltby et al. 2011: 322). Personen auf der anderen Seite mögen das Konkrete und lehnen das Abstrakte ab (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 136/Fehr 2006: 120).

Offenheit für Normen- und Wertesysteme: Individuen dieser Ausprägung haben einen Hang zum Widerspruch, zum Rebellischen und zur Opposition (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 136). Sie stellen Normen- und Wertesysteme in Frage. Die andere Seite ist traditionell und konservativ eingestellt (vgl. Fehr 2006: 120). Sie akzeptieren die vorhandenen Gegebenheiten und ordnen sich höher gestellten Person unter und können andere Meinung und Werte anerkennen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 146f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieses Persönlichkeitsmerkmal in der Ausprägung durch Offenheit gegenüber der Welt beschaffen ist. Seien dies andere Kulturen, andere Ideen, unbekanntes Wissen oder neue Handlungen. Dieses Persönlichkeitsmerkmal beinhaltet aber auch, dass widersprochen wird und die vorhandenen Werte und Normen hinterfragt werden. Das Persönlichkeitsmerkmal beinhaltet, dass das Individuum intrinsisch motiviert und mehr über die Welt erfahren möchte, was auch mit dem folgenden Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit einhergehen kann.

2.2.2 Gewissenhaftigkeit

Gewissenhaftigkeit als Faktor beschreibt die Ausprägung von Selbstdisziplin und Kontrolle und kommt oftmals in der Arbeitswelt zum Vorschein. Individuen mit einer starken Ausprägung dieses Faktors sind diszipliniert, strebsam, organisiert und planerisch veranlagt, jedoch auch langweilig und unkreativ (vgl. Maltby et. al 2011: 322/Saum-Aldehoff 2012: 134f.). Sie können Verlockungen widerstehen und lassen sich nicht von den Zielen abbringen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 112-114). Individuen mit einer niedrigen Ausprägung sind unordentlich, unverlässlich, lassen sich leicht von ihrem Fokus abbringen und gehen demnach ineffizient an eine Aufgabe heran (vgl. Maltby et. al 2011: 322/ebd.: 113). Die sechs Facetten der Gewissenhaftigkeit fassen diese Eigenschaften zusammen.

Kompetenz: Diese Individuen haben keine Zweifel an ihren Fähigkeiten. Sie bemühen sich Bescheid zu wissen und sehen sich als kompetent für die Aufgaben des Lebens (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 115). Sie sind sicher, fähig und effektiv (vgl. Fehr 2006: 122). Individuen mit niedrigen Werten sind nicht von ihren Fähigkeiten überzeugt. Sie schöpfen ihr Potential nicht aus und positionieren sich unter ihrem Wert. Sie lassen sich dadurch leicht irritieren und verunsichern (vgl. ebd.). Es fehlt ihnen Weitblick und Planung (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 115f.).

Ordnungsliebe: Bei der Ausprägung dieser Facette hat jeder Gegenstand seinen Platz. Sie gehen in der täglichen Aufgabenbewältigung organisiert vor. Ist dieser Wert gering ausgeprägt, dann haben Individuen dieses Typus Mühe ihre täglichen Arbeiten zu strukturieren. Sie gehen unorganisiert und chaotisch vor (vgl. Fehr 2006: 122).

Pflichtbewusstsein: Pflichtbewusste Individuen haben moralische Schranken. Ihnen gelingt es dadurch gut Regeln zu befolgen. Sie verhalten sich korrekt und verantwortungsbewusst, gewissenhaft und zuverlässig (vgl. ebd.). Die niedrige Ausprägung dieser Facette zeigt sich durch einen Mangel davon. Sie haben kein strenges Pflichtbewusstsein (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 116f.).

Leistungsstreben: Leistungsstrebende Individuen setzen sich hohe Ziele und haben eine klare Vorstellung davon, was sie erreichen wollen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 117). Sie sind ehrgeizig und erfolgsorientiert (vgl. Fehr 2006: 122). Sie arbeiten hart, um diese Ziele zu erreichen. Alles was sie anpacken, möchten sie bestmöglich erledigen. Die geringe Ausprägung dieses Merkmals zeigt sich darin, dass diese Personen keinen Ansporn an sich haben, Erfolg zu haben und die bestmögliche Leistung zu vollbringen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 117f.).

Selbstdisziplin: Die Selbstdisziplin beschreibt die Fähigkeit Dinge zu beginnen und sie erfolgreich abzuschliessen, nicht aufzugeben und sich nicht ablenken zu lassen. Am anderen Ende befinden sich Personen, welche Dinge ungerne beginnen. Ihnen fällt es schwer durchzuhalten und nicht aufzugeben, besonders bei mühsamen und langweiligen Arbeiten. (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 118). Sie sind nachlässig, zerstreut und ablenkbar (vgl. Fehr 2006: 122).

Besonnenheit: Besonnene Personen handeln nicht vorschnell, sondern planen und denken zuerst gründlich über das Vorhaben und die möglichen Konsequenzen nach (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 119.). Sie erledigen ihre Aufgaben mit Sorgfalt und nachhaltig (vgl. Fehr 2006: 122). Am anderen Pol befinden sich Personen, welche nach dem Bauchgefühl reagieren und Dinge nicht bis ins Kleinste durchdenken und meist spontan reagieren (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 119.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gewissenhaftigkeit als ausgeprägtes Persönlichkeitsmerkmal sich durch das Pflichtbewusstsein, Selbstdisziplin und Selbstmotivation auszeichnet, welche das Individuum dazu motiviert sich immer mehr Wissen aneignen zu wollen. Über eine bevorstehende Aufgabe wird zuerst nachgedacht und ein Plan erstellt, damit sie bestmöglich erledigt werden können. Durch Ordnung und Organisation können die Aufgaben strukturiert und fokussiert umgesetzt werden. Dieses Vorgehen kann dazu führen, dass das Individuum durch die Umwelt als langweilig und un kreativ wahrgenommen wird, was mit dem Persönlichkeitsmerkmal Verträglichkeit wenig harmoniert.

2.2.3 Verträglichkeit

Individuen mit einem ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmal Verträglichkeit berücksichtigen in ihrem Handeln das Umfeld, wodurch dieser Faktor stark mit der sozialen Interaktion eines Menschen in Verbindung steht. Eigenschaften dieses Persönlichkeitstyps sind Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Sympathie, Kooperation, Mitgefühl, Rücksichtnahme, Vertrauen und Selbstlosigkeit (vgl. Maltby et. al 2011: 322/ vgl. Saum-Aldehoff 2012: 92f.). Sie arbeiten gerne in Teams (vgl. Montag 2016: 17). Sie sehen sich als Bestandteil eines Ganzen und möchten es allen recht machen (vgl. Maltby et. al. 2011: 322). Daher tendieren sie dazu, sich ab und an auch unterzuordnen, um die Stimmung zu wahren (vgl. Montag 2016: 17). Individuen mit einem niedrigen Wert können misstrauisch, feindselig, unkooperativ und ichbezogen wirken (vgl. Maltby et. al 2011: 322/Saum-Aldehoff 2012: 92). Sie achten mehr auf ihren eigenen Vorteil als auf das Gemeinwohl (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 93f.). Auch diesem Faktor der Verträglichkeit wurden sechs Dimensionen zugeordnet, welche nun erläutert werden:

Vertrauen: Verträgliche Individuen sehen in jedem Menschen das Positive, treten Fremden unvoreingenommen gegenüber, sie gehen von guten Absichten aus und verhalten sich selbst danach. Es kann passieren, dass sie dadurch teilweise nicht ernst genommen werden, weil sie ohne Skepsis durch die Welt gehen. Den Gegenpol dieser Dimension bilden Individuen, welche vom Schlechten ausgehen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 94). Sie sind misstrauisch und vorsichtig gegenüber anderen Menschen (vgl. Fehr 2006: 121).

Freimütigkeit: Freimütige Individuen sind offen, aufrichtig und ehrlich und sprechen dies höflich und anständig aus. Komplimente sehen sie als einen Gefallen und gehen dabei nicht von ihren Eigennutzen aus. Individuen mit einer niedrigen Ausprägung sehen in ihren Handlungen

den Eigennutzen und umschmeicheln andere Menschen auch dafür (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 95). Sie halten sich bedeckt und legen nicht offen, welche Ziele sie verfolgen (vgl. Fehr 2006: 121)

Altruismus: Menschen mit einer starken Ausprägung von Altruismus sind Gutmenschen mit Leib und Seele. Die Hilfsbereitschaft und Grosszügigkeit sind in ihrem Innersten verankert. Die andere Seite hingegen vermeidet es, sich in die Dinge anderer einzumischen. Sie sind reichlich egoistischer ausgestattet und verfolgen ihre eigenen Ziele (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 95/ Fehr 2006: 121).

Entgegenkommen: Diese Facette umschreibt die Bereitschaft zur Aggressivität, zur Dominanz und zu Konflikten. Während Menschen mit einem hohen Wert Reibungen vermeiden und eher klein begeben, schnell vergeben und verzeihen, lassen sich Menschen mit einem niedrigen Wert auf Konflikte ein, um sich Respekt zu verschaffen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 96/102). Was auch auf eine geringe Ausprägung von Kooperationsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit und Entgegenkommen auf der einen Seite hinweist (vgl. Fehr 2006: 121)

Bescheidenheit: Bescheidene Individuen preisen ihre geleistete Arbeit nicht gerne an. Genauso wenig mögen sie es andere auf ihre Fehler hinzuweisen und damit möglicherweise den Eindruck zu erwecken als Besserwisser dazustehen. Die andere Seite der Bescheidenheit hat keine Mühe damit ihre geleistete Arbeit zur Schau zu stellen und sich damit zu rühmen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 96f.).

Gutherzigkeit: Diese Dimension des Persönlichkeitsmerkmals Verträglichkeit umfasst Facetten der Emotionen wie Sympathie, Empathie und Anteilnahme. Sie können sich hineinversetzen, was ihr Gegenüber denkt, spürt und wünscht und versuchen dem gerecht zu werden, wodurch sie jedoch ihre eigenen Bedürfnisse aussen vor lassen. Individuen auf der anderen Seite sind realistisch aufgestellt, lassen ihr Mitgefühl unberücksichtigt, sind kaum bereit sich an zweite Stelle zu positionieren und verlangen von ihrer Umwelt, dass ihre Bedürfnisse akzeptiert werden (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 97).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieses Persönlichkeitsmerkmal der Verträglichkeit durch das Gemeinschaftsdenken geprägt ist und sich selbst nicht im Fokus hat. Den Menschen um sich herum wird mit Empathie und Offenheit begegnet. Es wird Unterstützung angeboten ohne möglichen Profit, wobei aber die eigenen Bedürfnisse vergessen werden können. Dadurch, dass das Gemeinwohl im Fokus steht, zeichnen sich Individuen mit dieser Ausprägung als bescheiden aus. Ihre Leistungen rücken sie nicht in den Fokus und erhalten demzufolge auch nicht immer die verdiente Anerkennung durch das Umfeld.

2.2.4 Neurotizismus

Auch bei diesem Persönlichkeitsmerkmal spielen die Emotionen in der Form wie sie erlebt werden und in Bezug auf ihre Stabilität eine Rolle (vgl. Maltby et. al 2011: 322f.). Individuen

dieses Persönlichkeitsmerkmals erleben starke Emotionen, Ängsten und Stimmungsveränderungen und neigen dazu, sich selbst abzuwerten und zu grübeln (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 72f.). Bei der Lebensbewältigung zeigen sie Impulsivität, Tendenzen zum Gekränkt sein und Scham. Sie haben nach einer emotionalen Erfahrung Schwierigkeiten in die Normalität zurückzukehren. Individuen dieses Persönlichkeitsmerkmals weisen oft somatische Beschwerden auf. Individuen mit einem niedrigen Wert dieses Faktors sind hingegen ruhig, angepasst und zeigen keine unangepassten Emotionen (vgl. Maltby et. al 2011: 322f.).

Auch die sechs dazugehörigen Facetten haben mit Emotionen und Befindlichkeiten zu tun, welche negativ behaftet sind und nun erläutert werden (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 73):

Ängstlichkeit: Individuen mit einer starken Ausprägung sind oft besorgt, nervös, furchtsam und angespannt (vgl. Meyer 2020: 41). Sie machen sich bereits im Vorfeld eines Ereignisses Gedanken und meiden unvertraute Situationen, besonders wenn sie sich darin beweisen müssen. Individuen mit einem geringen Wert an Neurotizismus sind hingegen entspannt und gelassen. Sie machen sich weniger Gedanken darüber, was schief gehen könnte und gehen Wagnisse ein (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 73f.).

Reizbarkeit: Diese Individuen haben hohe Erwartungen an sich und andere, sind enttäuscht, wenn sich diese nicht erfüllen und zeigen dies in Bitterkeit und Zorn. Enttäuschungen sprechen sie kaum an, behalten sie für sich, wodurch Gefühlen wie Ohnmacht, Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein entstehen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 74). Die eigenen Gedankenspiralen führen zu Motivations- und Konzentrationseinbußen sowie zu Verstrickungen und Verzerrungen (vgl. ebd.: 79f.). Individuen auf der anderen Seite sind ausgeglichen, robust, entspannt und unempfindlich (vgl. Meyer 2020: 41). Sie reagieren auf Provokationen mehr mit Humor und vergessen solche Vorfälle schnell wieder (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 74).

Depression: Hinzu kommt das Menschen dieses Typs schnell zu entmutigen sind, sich häufig die Schuld geben, oft traurig sind und sich niedergeschlagen fühlen. Sie fühlen sich dadurch oft wertlos und einsam. Die Gegenseite dieses Typs ist resistenter für negative Gefühle aber auch nicht übermässig von positiven Gefühlen beflügelt (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 74f.).

Soziale Befangenheit: Sozial befangene Menschen ordnen sich in einer unterlegenen Position ein und fürchten sich vor Verurteilung. Sie reagieren äusserst sensibel auf harmlose Kritik und werden dadurch schnell aus dem Gleichgewicht geworfen. Fehler versuchen sie zu vermeiden, denn sie sind ihnen peinlich. Die Gegenseite hat weniger Furcht davor, Fehler zu machen und kann peinliche Situationen auch besser wegstecken (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 75).

Impulsivität: Impulsiven Menschen fällt es schwer Begierden und Wünschen zu widerstehen, sie sind anfällig für Süchte. Menschen mit niedriger Impulsivität haben eine höhere Frustrationstoleranz und können ihren Begierden daher besser widerstehen oder diese auf einen späteren Zeitpunkt verschieben (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 75).

Verletzlichkeit: Die Verletzlichkeit macht anfällig für Stress. Sie reagieren panisch, kopflos und verzweifelt, sind mehr mit sich beschäftigt, als damit die Situation zu bewältigen. Sie geben schnell auf und lassen sich entmutigen. Im Gegensatz dazu verfügen Individuen mit einem niedrigen Wert über Widerstandsfähigkeit, um auch schwierigen Situationen durchzustehen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 76). Sie fühlen den Stress, lassen sich aber nicht von den Gefühlen leiten, sondern konzentrieren sich auf die zu bewältigende Aufgabe (vgl. ebd.: 75f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Menschen mit einem hohen Wert an Neurotizismus einen Mangel an Realitätssinn, sozialen Fähigkeiten und Selbststeuerung aufweisen, welche sie daran hindern, unbefangen auf die Welt zuzugehen. Dies führt oft dazu, dass sie Erwartungen an sich selbst nicht erreichen können und versuchen so wenig Angriffsfläche wie möglich zu gestalten. Mit Kritik können sie nur schlecht umgehen und lassen sich leicht davon runterziehen. Sie sprechen ihre Bedürfnisse nämlich nur selten aus, behalten sie für sich und haben daher oft einen Mangel an Bedürfnisbefriedigung, welchen sie ausgleichen in dem sie ihren Begierden nachgeben (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 76-78).

2.2.5 Extraversion

Anders als bei der Ausprägung Neurotizismus, bei welcher die soziale Fähigkeit fehlt, steht das Persönlichkeitsmerkmal Extraversion für Geselligkeit (vgl. Maltby et. al 2011: 322). Auf der einen Seite befinden sich die nach Aussen gewandten Menschen, welche sich an den Tatsachen orientieren. Auf der anderen Seite befinden sich die Introvertierten, welche auf sich gerichtet sind, Eindrücke zuerst nach innen nehmen, bewerten und sich an ihren Ideen orientieren (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 50f.).

Herzlichkeit: Menschen mit dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion suchen die Nähe anderer und können diese herstellen. Sie gehen offen und unbefangen auf Fremde zu, können so neue Kontakte knüpfen, mit ihnen in Gespräche kommen, vertraut werden und werden als freundlich wahrgenommen. Menschen auf der gegenüberliegenden Seite suchen nicht gezielt Nähe und zeigen sich beim Erstkontakt reserviert, unpersönlich und reden über formale und sachliche Themen. Sie brauchen länger, um in neuen Situationen und mit unbekanntem Menschen warm zu werden (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 56).

Geselligkeit: Gesellige Menschen suchen den Kontakt zu anderen (vgl. Montag 2016: 16f.). Sie fühlen sich wohl in Gesellschaft und beginnen häufiger als Menschen am anderen Extrempol einen sozialen Beruf. Menschen mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion fühlen sich in grossen Gruppen unwohl, sowie wenn sie sich in ungewohnten Situationen mit unbekanntem Menschen wiederfinden. Sie bevorzugen bekannte kleine Gruppen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 56f.). Sie sind durch die Zurückgezogenheit gefährdeter in Situationen zu vereinsamen, in welchen es darauf ankommt Kontakte zu knüpfen, ein soziales Netzwerk aufzubauen und Freunde zu finden (vgl. ebd./Fehr 2006: 119).

Durchsetzungsfähigkeit: Menschen mit der Ausprägung an Extraversion treten bestimmt und selbstsicher auf, was dominant wirken kann. In Teamarbeiten reden sie viel, übernehmen gerne die Führung und Verantwortung. Durch ihr selbstbewusstes, energisches, entschlossenes und entscheidungsfreudiges Auftreten können sie ihre Ziele erreichen. Menschen mit der Ausprägung an Introversion halten sich im Hintergrund und sind zurückhaltend (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 57f./Fehr 2006: 119). Sie sind nicht darauf bedacht die Wortführung zu übernehmen, überlassen das Reden anderen und nutzen die Situation für keine Selbstdarstellung (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 57f.).

Aktivität: Extraversion zeigt sich dadurch, dass Menschen mit diesem Persönlichkeitsmerkmal oft sehr aktiv sind, kaum zur Ruhe kommen und immer etwas geplant haben. Introversion hingegen zeigt sich dadurch, dass sie sich mehr Zeit zum Entspannen nehmen und ihr Leben im Allgemeinen ruhiger angehen (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 58). Sie sind mehr auf Ruhe angewiesen (vgl. Fehr 2006: 119).

Erlebnishunger: Die nach aussen gerichteten Individuen suchen gezielt nach An- und Aufregung, Reizen, Herausforderungen, intensiven Gefühlen und Nervenkitzel. Sie scheuen es nicht Risiken einzugehen. Sie mögen geräuschvolle Umgebungen, schillernde Farben und rhythmische Musik. Nach innen gerichtete Individuen mögen Routinen und Rituale, überschaubare Umgebungen, in welchen die Dinge vorhersehbar sind (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 58f.). Sie sind damit selbstgenügsam und haben nur einen geringen Bedarf an Aufregung (vgl. Fehr 2006: 119).

Glückserleben: Menschen auf der Seite der Extraversion suchen das Glück. Sie zeigen sich ausgelassen, begeisterungsfähig, sind meist gut gelaunt, teilweise überschwänglich und heiter. Mit ihrem Hang zu positiven Emotionen stecken sie andere Menschen an. Menschen auf der Seite der Extraversion erleben das Glück weniger stark und sind dadurch auch weniger von diesem Gefühl geleitet (vgl. Saum-Aldehoff 2012: 59). Sie sind nüchtern und trocken (vgl. Fehr 2006: 119).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Persönlichkeitsmerkmal mit einer starken Ausprägung für Geselligkeit, Kontaktfreude und für Redegewandtheit steht. Personen, bei welchen dieses Merkmal ausgeprägt ist, sind dadurch durchsetzungsstark und mögen die Action, welche auch in Konfliktsituationen entsteht. Sie sind gerne aktiv, mögen Reize und suchen das Glück. Auf der anderen Seite befinden sich die nach innen gerichteten, vorsichtigen Menschen, welche das Überschaubare mögen. Sie sind gut im Schreiben, denken gerne über Dinge nach und zeigen sich zurückhaltend. Sie mögen Ruhe, Rituale und Routinen.

2.3 Persönlichkeitsentwicklung und Veränderungen

Um Aussagen über die strukturelle Stabilität der Big Five zu machen, müssen die relativen Stabilitäten auf der individuellen Ebene (ipsative) und auf der Populationsebene (differentielle)

sowie die absoluten Stabilitäten auf der individuellen Ebene (individuelle Unterschiede der Konsistenz) und auf der Populationsebene (absolute) untersucht werden (vgl. Herzberger/Roth 2014b: 114). Unter Persönlichkeitsentwicklung können differentielle und durchschnittliche Entwicklungen verstanden werden. Differentielle Entwicklungen stellen dabei individuelle Veränderungen in der Ausstattung der Persönlichkeitsmerkmale dar. Durchschnittliche Entwicklung beschreibt eine Veränderung, welche durchschnittlich in dieser Altersgruppe für eine bestimmte Eigenschaft geschieht (vgl. ebd.: 112).

Anhand von Metanalysen aus Längsschnittstudien haben Robert, Walton und Viechtbauer 2006 die Merkmale der Big Five und ihre absolute Entwicklung untersucht. Wie in Abb. 7 ersichtlich, kamen sie zu dem Schluss, dass sich die unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale im Alter unterschiedlich verändern. Die Werte von Neurotizismus nehmen ab, die Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit hingegen nimmt zu. Offenheit für neue Erfahrungen nimmt in der Adoleszenz zu, bleibt bis zum 50. Lebensjahr relativ stabil und nimmt anschliessend wieder ab. Zum Persönlichkeitsmerkmal Extraversion lässt sich dies nicht so einfach festhalten, während die einen Facetten im Alter zunehmen, nehmen andere ab. Aus diesem Grund wurden die beiden sich unterschiedlich entwickelnden Bereiche unterteilt in Soziale Dominanz und Soziale Vitalität (19). Roberts und DelVecchio haben 2000 anhand von Längsschnittstudien die differentielle Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen untersucht. Sie zeigten damit auf, dass die Stabilität in der frühen Kindheit niedrig ist, ab dem dritten bis sechsten Lebensjahr ansteigt und dann wieder leicht abfällt. Im weiteren Verlauf nimmt die Stabilität kontinuierlich bis zum 40. Lebensjahr zu und fällt in den folgenden neun Jahren noch einmal ab. Der Höchstwert wird mit 50 Jahren erreicht und zeigt sich für alle Big Five Merkmale (14f.).

Auf der individuellen Ebene erwies sich der Mittelwert der ipsativen Stabilität über drei Jahre in verschiedene Altersgruppen zwischen sechs und 13 Jahren anhand von zwei Methoden als erstaunlich stabil. Nur weniger als 10 Prozent aller Altersgruppen wiesen Veränderungen in Form ihres Profils auf. Ansonsten konnte eine Stabilität der individuellen Facetten für eine grosse Anzahl Kinder und Jugendlichen nachgewiesen werden (vgl. de Fruyt et al. 2006: 549). De Fruyt et al. haben die individuelle Veränderung der Big Five analysiert und kamen zu dem Schluss, dass wenn sich Veränderungen in den Big Five vollziehen, dann in der Regel in einem der fünf Persönlichkeitsmerkmalen. Dies ist bei 20 Prozent der Fall. Veränderungen in zwei der fünf Merkmalen geschehen nur bei fünf bis zehn Prozent der Kinder und eine Veränderung in allen Persönlichkeitsmerkmalen konnte bei keinem Kind nachgewiesen werden (vgl. ebd.: 545).

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich die fünf Persönlichkeitsmerkmale durch das Leben hindurch unterschiedlich verändern. Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit nehmen zu, Neurotizismus ab, aufgrund der negativen Kontierung, kann demnach von einer Entwicklung gesprochen werden. Die Offenheit für neue Erfahrungen ist bis zum 50. Lebensjahr stabil und

nimmt dann ab. Extraversion verhält sich in seinen Dimensionen unterschiedlich. Die Dimension *soziale Dominanz* nimmt ab und die *soziale Vitalität* zu. Die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale wächst ab dem sechsten bis zum 40. Lebensjahr kontinuierlich und erreicht den Höchstwert mit dem 50. Lebensjahr. Auf der persönlichen Ebene erweisen sich die Persönlichkeitsmerkmale äusserst stabil, weniger als 10 Prozent der Kinder wiesen in der Studie Veränderungen auf. Ausserdem konnte aufgezeigt werden, dass Veränderungen, wenn sie stattfinden, grösstenteils im Bereich eines Persönlichkeitsmerkmals zeigen. Es kann folglich festgehalten werden, dass die Big Five ab dem zehnten Lebensjahr eine strukturelle Stabilität aufweisen (vgl. Herzberger/Roth 2014b: 115). Damit kann aber auch aufgezeigt werden, dass sich Anteile der Persönlichkeitsmerkmalen durch die Zeit verändern und sich in einzelnen der fünf Persönlichkeitsmerkmalen Veränderungen vollziehen können.

2.4 Zwischenbilanz

Anhand der Darstellung kann festgehalten werden, dass es nach dem lexikalischen Ansatz folgende fünf Persönlichkeitsmerkmale gibt: Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Neurotizismus und Extraversion. Diese haben Einfluss auf das Handeln und die Art wie Individuen über Dinge nachdenken. Es gibt Anteile der Persönlichkeit, welche bereits bei Geburt (Temperament) vorhanden sind und solche (Charakter), welche sich im Laufe des Lebens bilden und eine Prägung durch das Umfeld erfahren. Hinzu kommt die Entscheidungsfähigkeit eines Individuums, welche sie in manchen Situationen anders verhalten lässt als gewohnt. Die Persönlichkeit ist im Erwachsenenalter weitgehend ausgebildet. Jedes Individuum ist eine individuelle Zusammensetzung von den stark oder schwach ausgeprägten fünf Persönlichkeitsmerkmalen und ihren dazugehörigen Facetten. Die beiden Ausprägungen Introversion und Extraversion unterscheiden sich darin, wie gelernt, gearbeitet, zugehört, gedacht und mit Konflikten umgegangen wird, wie Kontakte geknüpft werden und wie sie neue Energie tanken, was Hürden im gemeinsamen Umgang mit sich bringen kann. Menschen der Introversion werden leicht überstimuliert und bevorzugen eine ruhige Umgebung, um zu lernen. Diese ruhige Umgebung kann bei der Ausprägung Extraversion zu Langeweile führen, da sie auf Stimulation von der Umgebung angewiesen sind. Individuen von Introversion können sich vollkommen in eine Aufgabe reingeben, riskieren damit aber auch sich in kleinen Details zu verlieren, während Individuen von Extraversion sich zwar leicht von etwas begeistern lassen, es dann aber passieren kann, dass sie sich nur oberflächlich damit auseinandersetzen. Die Ausprägung Introversion führt dazu, dass sich diese Individuen zuerst Gedanken machen, bevor sie eine Aufgabe angehen, was viel Zeit in Anspruch nehmen kann, während Individuen der Extraversion sich in eine Aufgabe stürzen und dabei möglicherweise wichtige Dinge ausser Acht lassen können. Dadurch, dass introvertierte Personen sich zuerst Gedanken machen, kann es sein, dass sie lieber nichts sagen, anstelle dass sie etwas nicht

Durchdachtes zutage bringen. Folglich sind sie sehr selbstkritisch, während sich eine extravertierte Person in solchen Situationen damit darstellt. Durch diese Selbstdarstellung kann es auch passieren, dass Extravertierte dabei vergessen anderen zuzuhören, während es Introvertierten vor lauter Zuhören passieren kann, dass sie ihren eigenen Gefühlen keine Beachtung schenken. Auch die Darstellungen von Resultaten und die Kommunikationsweisen unterscheiden sich. Während bei ausgeprägter Extraversion das Reden im Vordergrund steht, wird bei ausgeprägter Introversion das Schreiben bevorzugt. Die Unterschiede in den Arbeitsweisen können Herausforderungen in der Teamarbeit, aber auch zu Ergänzungen, führen. In einem gemeinsamen Arbeitsprozess kann Introversion Extraversion etwas ausbremsen, damit diese Individuen planender vorgehen und sich nicht gleich in die Umsetzung begeben. Extraversion kann hingegen dazu führen, dass Individuen der Introversion nicht zu lange beim Nachdenken verharren, sondern ins Handeln übergehen. Diese unterschiedlichen Ausprägungen bei jeder Person, können auch im Hochschulstudium und dem Erwerb der Professionalität zu Herausforderungen führen. Aus diesem Grund macht es Sinn, das Hochschulstudium in den Blick zu nehmen und zu schauen, wie dieses aufgebaut ist. Im nächsten Schritt soll herausgefunden werden, an welchen Stellen dadurch für Studierende mit ausgeprägter Introversion Herausforderungen entstehen können, um dann zu schauen, wie dem entgegengewirkt werden könnte.

3 Entwicklung der Professionalität während dem Studium

Alice Solomon, eine Begründerin der Sozialen Arbeit, welche im 20. Jahrhundert eine der ersten Frauenschulen errichtete, trug als eine der Ersten zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit bei. Sie sah die Soziale Arbeit als einen Beruf, für welchen sich weibliche Individuen mit ihren Eigenschaften besser eignen als männliche (vgl. Von Spiegel 2021: 38/74). Es wurde von der geborenen Erzieherin gesprochen (vgl. Kerschensteiner 1921: o.S. zit. nach Grasshoff/Schwepe 2009: 307). So gab es bis in den 1970er Jahren bestimmte persönlichkeitsbezogene Erwartung an eine Professionelle und an einen Professionellen der Sozialen Arbeit (vgl. Von Spiegel 2021: 38). Diese Vorstellungen sind mittlerweile veraltet. Es besteht aber grösstenteils weiterhin die Annahme, dass die Soziale Arbeit losgelöst von der Biografie nicht denkbar ist (vgl. Grasshoff/Schwepe 2009: 307). In den Hochschulstudiengängen rückte die Persönlichkeit anstelle der wissenschaftlichen Qualifizierung jedoch zusehends in den Hintergrund (vgl. Von Spiegel 2021: 74). Seit die Ausbildung der Sozialen Arbeit im Laufe der 1970er-Jahre von der Höheren Fachschule Einzug in die Hochschule genommen und eine Verwissenschaftlichung des Berufes stattgefunden hat, wird auch darüber diskutiert, wie eine Professionalisierung des Berufes gelingen kann (vgl. ebd.: 38/Becker-Lenz et. al 2009: 15). Mittlerweile wird die Ausbildung in Sozialer Arbeit an unterschiedlichen Ausbildungsstätten angeboten. Dazu zählen höhere Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Die benötigten Fähigkeiten werden für die professionelle Handlungsfähigkeit als Kompetenzen

zusammengefasst, an welchen während dem Studium gearbeitet wird und für die Praxis durchaus Relevanz besteht. Es wird davon ausgegangen, dass bei Studienbeginn ein gewisses, über das Leben hindurch erworbenes Fundament an Kompetenzen mitgebracht werden muss (vgl. ebd.: 74-76). Aus diesem Grund findet vor Studienbeginn ein Auswahlverfahren statt, um die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber zu überprüfen. An der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) müssen die angehenden Studierenden Zulassungskriterien erfüllen, sowie ein Vorpraktikum im Praxisfeld der Sozialen Arbeit vorweisen können (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2019a: o.S.). Auch zum jetzigen Zeitpunkt ist die in den 1980er Jahren aufgeworfene Frage noch nicht geklärt, ob Soziale Arbeit als Beruf oder als Profession zu verstehen ist (vgl. Von Spiegel 2021: 38f.). Die Profession soll im nächsten Kapitel in den Blick genommen werden. Ausserdem wird geschaut, warum Krisen während der Ausbildung von Professionalität notwendig sind. Dazu wird auch das Studium an der FHNW in den Blick genommen und geschaut, wie in der Praxis die Theorie-Praxis-Verknüpfung anhand der Theorie-Praxis-Figuren geschieht und wie Studierende der Introversion dabei unterstützt werden können.

3.1 Ausführung Profession, Professionalität, professionelles Handeln und Professionalisierung

Laut den berufssoziologischen Kriterien verfügen Professionen im Vergleich zu einer Arbeit über einen besonderen Berufsstatus (vgl. Von Spiegel 2021: 255). Professionen haben sich einen Aufgabenbereich aus dem Alltagsleben zu eigen gemacht. Die Gesellschaft spricht ihnen ein Mandat zu, dass sie ihre Aufgabe verantwortungsbewusst bearbeiten, wodurch sie weitgehend autonom gegenüber Adressaten und Institutionen arbeiten können. Sie besitzen einen systematischen, wissenschaftlichen Wissensbestand, eine berufliche Ethik, Methoden und eine spezifische Fachsprache, wodurch sie einen Kompetenzanspruch geltend machen können (vgl. ebd.). Es wurde versucht die Soziale Arbeit an die berufssoziologischen Kriterien so anzupassen, dass sie einer Profession entspricht (vgl. ebd.: 38). Findet die Bewertung anhand dieser Kriterien statt, lautet das Ergebnis, dass die Soziale Arbeit höchstens als Noch-Nicht-Profession oder als Semi-Profession angesehen werden kann (vgl. ebd.: 40/ Schütze 1992: 132). Die Soziale Arbeit verfügt über keinen bestimmten Aufgabenbereich, beziehungsweise ein Arbeitsfeld, sondern vielmehr durch die verschiedenen Arbeitsfelder über eine Allzuständigkeit (vgl. Bieker/Florecke zit. nach Von Spiegel 2021: 39/Galuske 2013: 40). Durch die Tätigkeit in der Alltags- und Lebensbewältigung der Klientel erreichte die Soziale Arbeit durch die Gesellschaft nur schwer den Status als Expertinnen und Experten eines Tätigkeitsfeldes anerkannt zu werden (vgl. Gildemeister zit. nach Von Spiegel 2021: 39). Die Soziale Arbeit stützt sich auf keinen eigenen Wissensfundus durch die Wissensnutzung aus den Human- und Sozialwissenschaften. Ausserdem agiert sie vorwiegend im Namen des Staates und

der Organisation, wodurch die autonome Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird. Die Soziale Arbeit verfügt über Ansätze der Selbstkontrolle und zur Sicherung der fachlichen Standards, wie Supervision, welche jedoch kaum auf Anerkennung stossen (vgl. Jost zit. nach Von Spiegel 2021: 39).

Die Definition einer Profession, von Professionalisierung und von professionellem Handeln ist von den theoretischen Modellen abhängig, wie dem symbolisch-interaktionistischen (Schütze), dem systemtheoretischen (Luhmann) und dem strukturtheoretischen (Oevermann). In welchen all jene Formen des beruflichen Handelns zusammenfasst werden, welche sich mit der stellvertretenden Krisenbewältigung von Menschen befassen. Diese Krisen können sich in unterschiedlichen Bereichen der menschlichen Existenz manifestieren, wozu gesundheitliche, psychische integrative, Gerechtigkeit bezogene, sozial teilhabende/inklusionistische oder Bildung bezogene Felder zählen (vgl. Helsper 2021: 54-55). Auf das symbolisch-interaktionistische Modell nach Schütze soll etwas genauer eingegangen werden. Schütze findet die Debatte um die Professionalisierung weniger wichtig als herauszuarbeiten, an welcher Stelle die Soziale Arbeit bereits über Aspekte von Profession verfügt (vgl. 1992: 132/165). Er definiert die Profession als wissenschaftliche und praktisch ausgebildete Berufspraxis mit dem Mandat durch die Gesellschaft und der Orientierung am Wohl der Klientel. Dazu müssen unumgängliche Paradoxien, welche ein Fehlerpotential in sich bergen, im Handeln ausgehandelt und situationsspezifisch angepasst werden. Es findet ein Vertrauenskontakt zwischen Klientel und Professionellen statt, wenn diese nicht mehr handlungsfähig sind und professionelle Unterstützung benötigen. Es findet einen Eingriff in einem Lebensbereich der Klientel statt, in welchem sowohl geholfen aber auch ein besonderes Risiko und eine Verletzungsgefahr für die Klientel besteht. Das Handeln wird auf vorhandenes Wissen, Theorien und Werte gestützt (vgl. ebd.: 135-141). Schützes Argumente können wie folgt zusammengefasst werden, anhand welcher er die Soziale Arbeit als bescheidene Profession definiert: Die Professionellen der Sozialen Arbeit besitzen das Interesse das Verhältnis im Handeln zu der Klientel und zur eigenen biografischen Identität zu klären, um mögliche Fehler der eigenen Berufstätigkeit aufzudecken. Soziale Arbeit sieht sich im Mandat der Gesellschaft Menschen in sozialen Problemlagen zu unterstützen und sich um sie zu kümmern, wenn sie sich selbst nicht mehr helfen können. Dabei beruht sie sich im professionellen Handeln berufsethisch auf die Aufgabe des Berufes. Soziale Arbeit hat die Lizenz Hilfe anzubieten, welche risikobehaftet ist, da sie in die Lebenssphäre der Klientel eindringt. Dabei stützt sie sich auf unvollständige, aber mächtige Verfahren. In der Sozialen Arbeit kommen die Paradoxien des professionellen Handelns besonders stark zum Vorschein (vgl. ebd.: 143f.). Diese Paradoxien verursachen Spannungsfelder im professionellen Handeln, welche sich nicht auflösen, bestenfalls aber durch Reflexion abschwächen und aushandeln lassen (vgl. ebd.: 137f.). Um diese zu lösen, benötigen Professionelle einerseits Supervision aber auch Grundlagen-, Anwendungs- und

Sozialwissenschaften, damit sie in der Lage sind allgemeine Merkmale in dem Einzelfall und deren Besonderheiten festzustellen, aber auch um kollektive-situative Aussagen zu den Zuständen in den sozialen Welten der Klientel treffen zu können (vgl. ebd.: 145). Das professionelle Handeln lässt sich folglich nicht standardisieren, was eine Herausbildung eines professionellen Habitus in der Ausbildung erfordert, um auch in unsicheren Situationen, durch verinnerlichte Grundhaltung, Entscheidungen treffen zu können und handlungsfähig zu bleiben (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009:17/ Von Spiegel 2021: 251). Dieser Begriff weist Ähnlichkeiten mit dem Begriff der Person als Werkzeug auf, welcher den reflektiven und strategischen Einsatz der Person bezeichnet und sich in der Kunst darin zeigt das Können, Wissen und die berufliche Haltung fall- und kontextbezogen einzusetzen. Die Fachkräfte müssen sich ihrer eigenen persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten bewusst sein, um diese zum Einsatz bringen zu können (vgl. Von Spiegel 2021: 255). Professionalität wäre aus diesem Aspekt an Handlungsweisen gebunden, welche sich auf ungewisse, riskante, persönliche, stellvertretenden Krisenbearbeitung und -lösung einlässt, jedoch nicht in jedem beruflich-professionellen Handeln zum Tragen kommen muss und sich erst im professionellen Handeln herauskristallisiert (vgl. Helsper 2021: 55f.). Die Professionalität im Handeln zeigt sich nicht nur in der erfolgreichen Krisenbewältigung, sondern ebenfalls im Scheitern darin. Im reflexiven professionellen Umgang damit können das Scheitern und Fehler vermindert, jedoch nie gänzlich aufgehoben werden und erst in diesem reflexiven Umgang zeigt sich die Professionalität (vgl. ebd.). Der Begriff Professionalisierung umfasst demnach neben dem Bereich, welcher soziale Institutionen des Bildungsprozesses erzeugt, in welchen sich Professionalität vollziehen und erworben werden kann, den Bereich der (berufs-) biographischen Herausbildung von Professionalität. Dies durch die Sicherung von Reflexionsangeboten des Berufes in Form von kollegialer Beratung und Supervision und der Herausbildung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 57). Die Herausbildung der Professionalität einer Person vollzieht sich demnach in einem individuellen Bildungsprozess, durch die Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen auf der Grundlage der mitgebrachten Lebenserfahrungen (allgemeiner Habitus) die zur Herausbildung eines professionellen Habitus führen (vgl. Von Spiegel 2021: 251). Dieser professionelle Habitus ermöglicht Professionalität (vgl. Helsper 2021: 57).

3.1.1 Krisenbewältigung für die Entwicklung einer Professionalität

Die stellvertretenden Krisenbewältigung der Klientel, welche nicht standardisierbar ist, erfordert einen professionellen Habitus (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009: 16f.). Die Herausbildung des Habitus soll Individuen vor Krisen und Infragestellung schützen und ermöglicht es, ohne gross nachdenken zu müssen, professionell handlungsfähig zu sein. Jedoch entsteht er in der Ausbildung genau auf diese Weise (vgl. ebd.: 14/21). Nach Pierre Bourdieus *Habituskonzept* wird Habitus als vom Individuum verinnerlichtes Muster der objektiven Strukturen seiner

sozialen Umgebung verstanden (vgl. ebd.:13). «Der Habitusbegriff soll hier [in der Sozialen Arbeit] als Gesamtheit einer psychischen Struktur gelten, die auf der Ebene des Unbewussten zentrale Persönlichkeitsmerkmale enthält und, als generative Grammatik, Wahrnehmen, Denken und Handeln bestimmt. Der professionelle Habitus wird als Teil des «Gesamthabitus» einer Person betrachtet. Die Ausbildung eines professionellen Habitus vollzieht sich immer auf der Grundlage eines bestehenden Habitus. Der professionelle Habitus wird zum Bestandteil eines Gesamthabitus.» (Becker-Lenz/ Müller 2009: 22) Laut Oevermann liegen die Habitus-Strukturen im Unbewussten und können demnach nur schwer bewusst gemacht werden. Der Habitus ist folglich auch nur schwer zu verändern (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009: 16). Unterschiedliche Studien von Thole und Küster-Scharpfl, von Ackermann und Seeck und von Becker-Lenz und Müller haben laut Becker-Lenz und Müller-Hermann gezeigt, dass das Studium in Sozialer Arbeit im Allgemeinen keine erheblichen Veränderungen auf der Ebene des Habitus hervorbringt (vgl. 2014: 238). Neuere Studien von Bauer und von Ebert messen der Ausbildung hingegen durchaus positive Aspekte in Bezug auf den Habitus bei. Aus der Studie lässt sich festhalten, dass die professionelle Habitus-Bildung im Erwerb von Kompetenzen und Handlungen vom Gesamthabitus vor Studienbeginn abhängig ist. Der Habitus-Bildungsprozess kann nicht vermittelt werden, sondern muss in einem mühsamen Prozess verinnerlicht werden (vgl. ebd.). Laut Oevermann ist dies nur durch das Entstehen und Bewältigen von Krisen möglich und bedarf eine langwierige Auseinandersetzung und einen Integrationsprozess der äusseren Strukturen (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009:16f.). Es braucht also erfolgreiche Krisenbewältigung im Studium. Die Ausbildungsstätten müssen gezielt Krisen generieren und die Studierenden bei der Bewältigung unterstützen (vgl. Becker-Lenz/ Müller-Hermann 2014: 238f.). Diese Krisen können durch das Bewusstmachen von Haltungen in Bezug auf die Handlungsanforderungen in der Praxis, durch die Veränderung der bestehenden Haltungen und durch Verinnerlichung der professionellen Grundhaltungen durch Praxiserfahrungen ausgelöst werden (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009:22). Neben den systematisch erzeugten Krisen im Studium bringt die Praxisausbildung akute Krisen hervor, welche ebenfalls in den Lehrveranstaltungen reflektiert und begleitet werden müssen. Eine wichtige Voraussetzung ist dabei die Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und der Praxisorganisation (vgl. Becker-Lenz/ Müller-Hermann 2014: 239). Es ist die Aufgabe der Ausbildungsstätte in diesen Momenten Sicherheit und Orientierung zu vermitteln (vgl. ebd.: 239f.). Durch das Überprüfen der ausführlichen Lebensläufe und dem Motivationsschreiben bei der Anmeldung für das Studium, können Differenzen der Habitus-Formation meist bereits erkannt werden. Sie zeigen sich aber auch im späteren Verlauf des Studiums in der Praxisausbildung, in der Ausbildungssupervision, in Rahmen von Leistungsnachweisen und in Falldarstellungen durch die Studierenden. Unterstützend bei der gelingenden Verarbeitung können dabei die Mentorinnen und Mentoren sein, welche die Studierenden an der Hochschule für Soziale Arbeit das ganze Studium hinweg

begleiten, aber auch die Studienberatung, Ausbildungssupervision und Praxisausbildende in der Praxisorganisation (vgl. ebd.: 241f.).

Damit die Herausbildung eines professionellen Habitus gelingt, sind folgende Kompetenzen der Studierenden nötig: Ein spezifisches Berufsethos, welcher in dieser Form in der Schweiz jedoch nicht existiert. Zweitens die Fähigkeit Arbeitsbündnisse zu gestalten, welche es erfordern sich als ganze Person einzubringen, sowie spezifische Reflexionskompetenzen auszubilden und drittens das professionelle Fallverstehen unter Einbezug von wissenschaftlichem Wissen generieren zu können (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009: 22/ vgl. ebd.: 237). Diese Kompetenzen finden sich im Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit und werden im nächsten Kapitel genauer erläutert (vgl. Becker-Lenz/ Müller-Hermann 2014: 237).

3.2 Aufbau des Studiums

Mit Berücksichtigung der zu generierenden Krisen in der Ausbildung in der Sozialen Arbeit lohnt es sich einen Blick auf den Ausbildungsaufbau an der FHNW zu werfen. Dazu werden zuerst die Grundstrukturen der Studienrichtung Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit der Hochschule für Soziale Arbeit an der FHNW aufgezeigt. In einem weiteren Kapitel wird das generalistische Studium etwas genauer in den Blick genommen, indem der Kompetenzerwerb erläutert wird. Der Kompetenzerwerb mit den unterschiedlichen Kompetenzen steht in direkter Verbindung mit den zugrundeliegenden Modulen, welche während der Ausbildung besucht werden. Abschliessend wird die Verbindung zwischen Theorie und Praxis in den Fokus gerückt, da diese sich dazu eignet aufzuzeigen, dass der Professionskompetenzaufbau, neben der Studienform, der praxisanleitenden Fachperson auch von den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden beeinflusst wird und sich daraus unterschiedliche Anforderungen an Unterstützung in der Praxis stellen.

3.2.1 Die Hochschule für Soziale Arbeit der FHNW

Laut Becker-Lenz et al. bildet die Hochschule ein Verbindungsmittel zwischen Wissenschaft und Praxis, in welchem Wissen vermittelt und angewendet wird (vgl. 2012: 10). Das erarbeitete Wissen muss jedoch nicht sogleich ins berufliche Handeln einfließen oder selbstständig erzeugt werden, sondern wird an der Hochschule für das spätere berufliche Handeln zur Verfügung gestellt (vgl. ebd.). Für das spätere professionelle Handeln ist im Studium der Erwerb von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Disziplinen in Bezug auf die relevanten Gegenstände der Sozialen Arbeit notwendig, um ein Verständnis von Bildungs-, Sozialisations- und Entwicklungsprozessen des Menschen zu bekommen (vgl. Fäh 2014: 7). Daneben spielt genauso Wissen zu sozialen Problemen und der Fokus auf die gesellschaftlichen Bearbeitungsformen eine essenzielle Rolle. Das Aneignen von wissenschaftlichen Erklärungs- und methodisches Handlungswissen reicht nicht aus, denn Wissen der Sozialen Arbeit kann nicht einfach in die Interventionspraxis übernommen werden, sondern erfährt durch die Verwendung in der

Praxis eine Übernahme, Relationierung und Transformation. Dabei wird es mit beruflichen Erfahrungen, Alltagstheorien und institutionellen Routinen verknüpft (vgl. ebd.). Das Erlernen dieser Praxis-Theorie-Verknüpfung, der Kenntnisse und Fähigkeiten setzt eine stetige Auseinandersetzung und Übung während dem Studium voraus. Die FHNW schafft Lernraum durch die Praxisausbildung, welche je nach Studienform einen Drittel der Studienzeit ausmachen, und den teilweise dazu parallel verlaufenden Angeboten, wie die Ausbildungssupervision und die Kasuistik-Module, welche jedoch über das ganze Studium hinweg verteilt stattfinden (vgl. ebd.). Das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit der FHNW ermöglicht durch das generalistische Studium den Zugang zu den beiden Arbeitsfeldern Sozialpädagogik und Soziale Arbeit (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2019a: 2). Es ermöglicht Absolvierenden dieses Studiengangs im ganzen Bereich des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit tätig zu werden (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2022: 2). Das Ziel ist es, dass das Studium am Ende zur Berufsbefähigung führt (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014: 63). Der Bachelor kann mittlerweile in vier unterschiedlichen Studienformen Teilzeit, Vollzeit, studienbegleitende Praxisausbildung und in der Freiform erworben werden. Das Vollzeitstudium gestaltet sich so, dass Module über vier Semester an vier Tagen die Woche besucht werden und zwei Semester (je mindestens sechs Monate) in Praxisorganisationen stattfinden, wobei an einem Tag weiter Praxismodule an der Fachhochschule besucht werden. Das Teilzeitstudium gestaltet sich von der Praxisausbildung gleich, wobei diese Studienform mindestens acht bis vierzehn Semester dauert, da nur im ersten Jahr das Studium an zwei Tagen die Woche besucht werden muss (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2019a: 6). In der berufsbegleitende Praxisausbildung können Theorie und Praxis verknüpft werden, durch die parallele Tätigkeit in einer Praxisorganisation und dem theoretischen Studium an der Hochschule (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz o.J.a: o.S). In der Freiform ist das Studium nicht vorstrukturiert wie bei den anderen Studienformen, sondern wird von den Studierenden zusammen mit den Mitarbeitenden der Fachhochschule und mit Fachpersonen aus der Praxis frei gestaltet (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2019a: 7).

3.2.2 Kompetenzerwerb

Die europäischen Studiengänge an Hochschulen besitzen eine starke Praxisorientierung. Damit die Ausbildung von praxisfähigen angehenden Professionellen der Sozialen Arbeit gelingen kann und diese die gleichen Kompetenzen mitbringen, orientiert sich die FHNW an folgenden Kriterien:

- Abstufung der Bildungsabschlüsse (Bachelor und Master)
- Studienleistungen werden einheitlich nach der aufgebrauchten Zeit gewertet
- Studiengänge sind in Module unterteilt
- Studiengang ist an der Berufsbefähigung ausgerichtet

- Studiengang richtet sich nach den zu erwerbenden Kompetenzen aus (vgl. Studienzentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2021: 5).

Die Hochschule für Soziale Arbeit orientiert sich bei der Ausbildung des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit an den Professionskompetenzen des Berufsfeldes (vgl. Studienzentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2021: 3). «Die Kompetenz eines Menschen zeichnet sich dadurch aus, auf welche Weise er seine persönlichen Ressourcen situativ mobilisiert bzw. mit den wechselnden Handlungssituation kombiniert. [...] Professionelle Handlungskompetenzen in einem engeren und professionstheoretischen Sinne bezeichnet die subjektiven Voraussetzungen für das spezifische Können von Fachkräften, das von ihrer beruflichen Position erwartet wird.» (Treptow zit. nach Von Spiegel 2021: 253) Um die aus Wissen und Können bestehenden Handlungskompetenzen in der Ausbildung zu erwerben, baut die Hochschule das Kompetenzprofil auf zehn Fachwissensbereichen, aus der eigenen und anderen Disziplinen, auf (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014: 63). Auf der Grundlage von diesem Wissen stützen sich, wie in Abb. 8 ersichtlich, die vier zu erwerbenden Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Diese haben ihren Ursprung in den, im Jahr 1971, von der Anthropologin Heinrich Roth benannten Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (vgl. Erpenbeck/Grote/Sauter 2007: XX). Diese werden heute oft mit der Methodenkompetenz ergänzt, wie dies auch an der FHNW der Fall ist (vgl. Heiner 2012: 618). An der FHNW sind die vier Kompetenzbereiche wie in der Tab. 3 ersichtlich weiter in die acht zu erwerbenden Kompetenzen unterteilt (vgl. Studienzentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2021: 6f.). Die FHNW hat sich dabei bewusst auf eine überschaubare Anzahl von Wissens- und Fähigkeitsbereichen beschränkt, welche für das professionelle Handeln in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit nötig sind (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014: 64). Auf diese soll nun kurz eingegangen werden.

Die Fach- und Methodenkompetenz hat zum Ziel, dass Studierende sich Wissen aneignen und damit ein Verständnis entwickeln für die Gegebenheiten in der Gesellschaft (vgl. Greulich/Zimmermann/ Adam 2019: 5). Die Methodenkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit bestimmte Verfahren nutzbar zu machen und anzuwenden, um ein Ziel zu erreichen (vgl. Heiner 2012: 618). Sie baut folglich auf die Fachkompetenzen auf, indem das Wissen und das Verstehen zur Anwendung kommen (vgl. Greulich et. al 2019: 5).

Die Sozialkompetenz bezieht sich auf den Umgang mit anderen Fachpersonen (vgl. Heiner 2012: 618). Die professionelle Beziehungsgestaltung mit der Klientel und dessen Systemen wird nicht in diesen, sondern in den Bereich der Fach- und Methodenkompetenz gefasst (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014: 67).

Die Selbstkompetenz bezieht sich auf den Umgang mit der eigenen Person und bezeichnet die Fähigkeit in Bezug auf sich selbst, verantwortungsbewusst handeln zu können (vgl. Heiner 2012: 618/Erpenbeck et. al 2017: XX).

Das Studium gestaltet sich konsequent nach diesen zu erwerbenden Kompetenzen und legt damit das Bildungsziel fest (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014: 62). In den Modulen werden die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Professionskompetenz anhand der acht Kompetenzen, welche in Abb. 9 und Abb. 10 noch genauer benannt werden, erarbeitet und durch das Studium hindurch zum Thema gemacht (vgl. Studienzentrum Soziale Arbeit 2019b: 5f).

3.2.3 Modulaufbau

Unter einem Modul wird eine zeitlich begrenzte Lerneinheit verstanden, in welcher ein bestimmter thematischer Schwerpunkt bearbeitet wird. In der Lerneinheit können dem Modul zugeschriebene Kompetenzen erworben werden (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2022: 4). Das Studium ist als generalistisches Studium aufgebaut, was bedeutet, dass das Studienangebot auf unterschiedliche Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit ausgerichtet ist. Es gibt Pflichtmodule, welche von allen Studierenden zu besuchen sind und in welchen das Grundlegende des Berufes vermittelt wird (vgl. ebd.: 4). Darin sind auch Module eingebettet, welche über mehrere Semester verlaufen, wie die Kasuistik-Module, die Kommunikationsmodule, die beiden Praxismodule und das Portfolio. Das Portfolio setzt sich aus sechs aufeinanderfolgenden Teilmodule zusammen und hat zum Ziel die Kompetenzentwicklung während dem Studium zu reflektieren (vgl. ebd.: 7f.). Das Studium bietet aber auch die Möglichkeit aus einer Auswahl von Modulen sein eigenes Studium zusammenzustellen (vgl. ebd.: 4). Neben den Pflichtmodulen besteht die Wahlmöglichkeit zwischen den sieben Vertiefungsrichtungen (Alter, Armut und Erwerbslosigkeit, Behinderung und Beeinträchtigung, Gesundheit und Krankheit, Kindheit und Jugend, Migration und soziale Ungleichheit und Raum), wobei diese wieder in unterschiedliche Module unterteilt sind. Im Gesamten müssen während dem Studium sechs davon besucht werden, wobei drei aus einer Vertiefungsrichtung stammen müssen, während die anderen drei frei aus unterschiedlichen Vertiefungsrichtungen gewählt werden können. Zusätzlich kann aus einer Vielzahl von Wahlmodulen gewählt werden, welche auch Studienreisen und Blockwochen beinhalten und den Studierenden den Freiraum eröffnet, das Studium selbst mitzugestalten (vgl. ebd.: 9-14). Ein wichtiger Bestandteil des Studiums stellen die beiden Praxismodule in den Studienform Teilzeit und Vollzeit dar. Im praxisbegleiteten Studium verlaufen diese parallel zum Theoriestudium. In der Praxisausbildung wird an den Kompetenzen durch das Ausarbeiten von sechs Entwicklungszielen gearbeitet. Jeweils zwei Entwicklungsziele werden im ersten Praxismodul im Teilzeit- und Vollzeitstudium zu den Kompetenzen Kooperation, Prozessgestaltung und Dokumentation festgelegt und durch das Praxismodul hindurch erworben. Im zweiten Praktikum kann zusätzlich zu den beiden erstgenannten zwischen der Dokumentation, Innovation und leiten und führen gewählt werden (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2021: 16). In der praxisbegleitenden Studienform werden die sechs Entwicklungsziele zu den gleichen Kompetenzen auf zwei Jahre verteilt und in einem Jahr jeweils an

drei Entwicklungszielen gearbeitet. In den anderen beiden Ausbildungsjahren kann ebenfalls zwischen den gleichen Kompetenzen wie im zweiten Praxismodul gewählt werden, wobei ebenfalls drei auf einmal bearbeitet werden (vgl. ebd.). Im Dialog zwischen der praxisausbildenden Person und den Studierenden wird geschaut, welche Schwerpunkte sich für die Kompetenzerwerbsplanung eignen. Diese werden ausformuliert und vor der Bearbeitung der Mentorin oder dem Mentor der Fachhochschule vorgelegt und bewilligt (ebd.: 17).

3.2.4 Theorie und Praxis

Soziale Arbeit verordnet sich in die Handlungssysteme *wissenschaftliche Disziplin* und *professionelle soziale Praxis* (vgl. Kösel 2014: 249). Das erste Studienjahr in Teilzeit und Vollzeit ist auf das Aneignen von Fach- und Methodenkompetenzen angelegt. Die Praxismodule hingegen darauf, das Wissen mit eigenen Erfahrungen in der Praxis zu verknüpfen. Die beiden Lernorte Hochschule und Praxis müssen zueinander ins Verhältnis gebracht werden und die Studierenden müssen einen aktiven Umgang damit erproben. Die Studierenden werden dabei von der praxisausbildenden Person und der Hochschule in Form einer Mentorin oder eines Mentors im Praktizieren angeleitet und ausgebildet (vgl. ebd.: 247/249). Die Lernfelder der Studierenden sind abhängig vom Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnis der praxisausbildenden Person (vgl. ebd.: 247). Kösel hat dieses Verhältnis anhand der Theorie-Praxis-Figuren von Neuweg erarbeitet, welche ursprünglich für das Feld der Lehrkräfte ausgearbeitet wurden. Durch das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit als «interaktives, kontingentes, professionellen, pädagogischen Interventionspraxis» weist es viele Parallelen zur Lehrerbildung auf und die Theorie-Praxis-Figuren eignen sich daher auch für die Soziale Arbeit (Kösel 2014: 248). Aus Platzgründen wird hier nicht auf jede einzelne Theorie-Praxis-Figur eingegangen, sie werden nur im Kern aufgegriffen. Im Anhang VIII ist jedoch eine kurze Beschreibung zu finden. Bei den Praxis-Theorie-Figuren werden jeweils « (...) bestimmte Aspekte der beiden Lernorte [Hochschule und Praxisfeld] und ihre organisatorische Eigenlogik in den Vordergrund, andere in den Hintergrund gesetzt» (Kösel 2014: 247f.).

Es geht erstens um Erklärungsmodelle (Integrationskonzept, Differenzierungskonzept, Technologiekonzept, Brillenkonzept, Induktionskonzept, Persönlichkeitskonzept, Anreicherungsfigur), zweitens um Interventionsmodelle (Mutterwitz, Prozeduralisierungskonzept, Meisterlehrerfigur, Reflexionskonzept) und drittens um Aneignungsmodelle (Phasenkonzept, Parallelisierungskonzept, Interferenzkonzept), welche unterschiedliche ausbildungsdidaktische Fragen für die Ausbildung der Studierenden hervorbringen (vgl. Kösel 2014: 248f.). Diese werden nun erläutert:

Das Technologiekonzept geht davon aus, das Wissen durch die Anwendung von Regeln ins Handeln überführt werden kann (vgl. Neuweg 2004: 2f.). Ausbildungsdidaktisch stellt sich die Frage, ob es wenige Regeln gibt, welche eine breite Anwendung finden und an den Einzelfall

kontextualisiert werden müssen oder ob es viele Handlungsregeln gibt, welche zugeschnitten sind auf einen bestimmten Anwendungsbereich. Für Studierende kann dadurch der Eindruck vermittelt werden, dass das Handeln immer begründbar sein muss (vgl. Kösel 2014: 251).

Das Brillenkonzept blendet Bereiche aus und nimmt andere in den Blick. Die Regeln werden in Form einer bestimmten Sichtweise vorgenommen, wodurch es zum Können wird. Die Gefahr besteht, dass Studierende einen Tunnelblick entwickeln und das Wesentliche übersehen (vgl. Neuweg 2004: 6f.). Es kann herausfordernd werden, wenn neue Brillen aufgesetzt werden müssen, welche die eigenen Sichtweisen überschreiten (vgl. Kösel 2014: 273f.).

Das Induktionskonzept setzt Erfahrungen für den Wissensaufbau voraus (vgl. Neuweg 2004: 7f.). Die Fachhochschule setzt das Induktionskonzept um, indem sie für die Anmeldung des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit ein Vorpraktikum voraussetzt. Der Einblick ist bereits bei Studienbeginn gegeben und eine subjektive Sichtweise wurde ausgebildet. Im Studium wird an diese Sichtweise angesetzt und sie wird in Richtung einer objektiven Theorie weiterentwickelt. Die Induktionsfigur ist ein methodisches Mittel zur Reflexion der eigenen Sichtweise (vgl. Kösel 2014: 254f.).

Das Persönlichkeitskonzept will nicht zwischen geeigneten und weniger geeigneten Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden, sondern die Persönlichkeitsentwicklung für die Anforderungen der Sozialen Arbeit angepasst begleiten können (vgl. Kösel 2014: 255f.). Im Studium sollen demnach unterschiedliche Lernfelder geschaffen werden, damit die Studierenden dem Persönlichkeitsmerkmal entsprechend sich Wissen und Erfahrungen aneignen können.

Das Anreicherungskonzept geht darum, dass die Regelanwendungen immer mehr in die intuitive-kontextsensible Anwendung überführt werden (vgl. Neuweg 2004: 15). Die praxisanleitende Fachperson ist gefordert mit den Studierenden die eigene intuitive-kontextsensible Anwendung zurück in die Regelanwendung zu überführen, um sie für die Studierenden anknüpfbar zu machen (vgl. Kösel 2014: 257f.).

Je nach zugrunde liegendem Erklärungsmodell werden im didaktischen Ausbildungsalltag unterschiedliche Lernfelder gefordert, welchen mit den folgenden Interventionsmodellen begegnet werden können (vgl. Kösel 2014: 258):

Das Mutterwitzkonzept setzt ein Verbindungsstück zwischen Theorie und Praxis in Form von Urteilskraft voraus (vgl. Neuweg 2004: 4f.). Es bleibt offen, ob sie nur angesprochen werden oder auch erworben werden kann. Das Wissen als Grundlage wird vorausgesetzt, was in der FHNW in den Studienrichtungen Teilzeit und Vollzeit durch das Theoriejahr vor der ersten Praxisausbildung umgesetzt wird (vgl. Kösel 2014: 259).

Das Prozeduralisierungskonzept besagt, dass Handlungsregeln ins Unbewusste absinken müssen, um zum Können zu werden (vgl. Neuweg 2004: 5f.). Es ist unklar, wie dies erkannt und wieder in die Anwendung überführt werden kann. Die praxisanleitende Fachperson muss in der Lage sein das verinnerlichte Unbewusste für die Studierenden wieder sichtbar zu

machen und an das mitgebrachte Wissen der Studierenden, durch das Verknüpfen mit methodischen Prozeduren, anzuschliessen. Durch diesen Prozess kann es für die Studierenden sichtbar, nutzbar und bewusst gemacht werden (vgl. Kösel 2014: 259f.).

Das Erfahrungs- und Meisterlehrkonzept bietet den Studierenden Orientierungshilfe, durch das Vorleben durch die praxisanleitende Fachperson. So können sie das erlernte Wissen loslassen, sich situativ intuitiv und improvisierend auf Situationen einlassen, ohne Handlungssicherheit zu verlieren. Die Studierenden erhalten dadurch einen Eindruck, wie impliziertes Wissen durch ein improvisierendes-intuitives Fallerkennen und gleichzeitige Gestaltung möglich sein kann, damit Studierenden dies schlussendlich selbst gelingen kann (vgl. Kösel 2014: 262f.).

Das Reflexionskonzept mutet den Studierenden Verunsicherungen im Handeln und Denken zu, um sie durch die Wechselwirkung beider zu überwinden und Situationen sicherer gestalten zu können (vgl. Neuweg 2004: 16f.). Dabei ist es für Studierende von Bedeutung, dass solche Lernräume und Lernsituationen benannt werden, in welchen sie sich im Einlassen auf eine Situation üben und diese dann später reflektieren können. Entlastungssituationen sind dabei sehr wichtig, damit es nicht zu einer Überforderung kommt (vgl. Kösel 2014: 263f.). In Rückbezug auf die Persönlichkeitsmerkmale ist dies für Studierende mit einer ausgeprägten Introversion von Bedeutung, sodass sie sich, auch wenn es nur gedanklich ist, darauf vorbereiten können und anschliessend die Chance haben, zuerst für sich selbst reflektieren zu können, bevor sie dies mit einer anderen Person tun (vgl. Kapitel 2.1.3/2.2.5).

Das Phasenkonzept als Aneignungskonzept setzt voraus, dass die Aneignung von Theorie und Praxis zeitlich und inhaltlich voneinander getrennt wird (vgl. Neuweg 2004: 16f.). In den beiden Studienformen Teilzeit und Vollzeit werden die beiden Lernorte an der Hochschule für Soziale Arbeit getrennt. Die Studierenden können selbst entscheiden, wie sie diese phasenweise Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen wollen, also zu welchem Zeitpunkt nach den beiden ersten Semestern die Praxismodule stattfinden sollen. Das Phasenkonzept ist von dem Persönlichkeitskonzept und den individuellen Entscheidungen geprägt (vgl. Kösel 2014: 264f.).

Das Parallelisierungskonzept findet in der Studienform *studienbegleitende Praxisausbildung* statt. Erfahrungen können mit theoretischem Wissen und Begriffen verknüpft werden. Es braucht Techniken der zeitlich-inhaltlichen passenden Verschränkung, die auf die individuelle Rhythmisierung angepasst sind, damit dies gelingt. Wie beim Phasenmodell finden auch hier die Theorie-Praxis-Verknüpfungen, auch wenn in kleineren zeitlichen Abständen, nacheinander aufeinander bezogen statt (vgl. Kösel 2014: 265f.). Aber auch bei den Vollzeit- und Teilzeitmodulen findet eine aufeinander bezogen Theorie-Praxis-Verknüpfung in kürzeren Abständen, durch die berufsbegleiteten Kasuistik- und Supervisionsmodule, statt.

Das Interferenzkonzept macht darauf aufmerksam, dass Wissen und Reflexion sich keinesfalls nur positiv auf die Handlungskompetenzen auswirken müssen (vgl. Neuweg 2004: 20). Auszubildungsdidaktisch müssen negativen Beziehungen zwischen Denken und Handeln erkannt und aufgelöst werden. Es muss herausgefunden werden, ob in dem Moment gerade die Erkenntnis oder das Handeln zentral ist, um das andere aus der Situation auszuklammern (vgl. Kösel 2014: 267).

3.3 Zwischenbilanz

Die Persönlichkeit gerät anstelle der Qualifizierung von Wissenschaft immer mehr in den Hintergrund. Die Studierenden, die praxisanleitenden Fachpersonen, die praxisorganisationalen Rahmenbedingungen und die Studienform tragen jedoch alle dazu bei, wie die beiden Lernorte Hochschule und Praxis verbunden werden und wie sich folglich Professionskompetenzen der Studierenden ausbilden. Die Professionalisierung ist losgelöst von der eigenen Biografie nicht denkbar und hat durchaus Praxisrelevanz, denn auf dem Fundament an Kompetenzen baut der Kompetenzerwerb an der Hochschule auf. Die Studierenden müssen lernen die Paradoxien und Spannungsfelder des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit auszuhandeln und situationspezifisch anzupassen. Durch die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten können daraus Krisen entstehen, besonders in den Praxismodulen, welche bei erfolgreicher Bewältigung zur Ausbildung eines professionellen Habitus führen. Die Studierenden werden dabei durch die praxisanleitende Fachperson, sowie durch eine Mentorin oder einen Mentor auf der Seite der Hochschule begleitet. Die gewählte Studienform bestimmt, ob die Theorie-Praxis-Verknüpfung phasenweise oder parallel geschieht. Dies wirkt sich darauf aus, welche Theorie-Praxis-Figur bei Verknüpfung von Theorie und Praxis zum Tragen kommt, ob das Wissen für den Aufbau des Könnens beim Mutterwitzkonzept vorausgesetzt werden kann (Teilzeit-/Vollzeitstudium), oder eben nicht (praxisbegleitend) und zeitgleich erworben wird. Durch das Vorpraktikum, welches ein Zulassungskriterium darstellt, sollten alle das Induktionskonzept erfahren haben, auf welches im ersten Jahr des Studiums aufgebaut wird (Teilzeit-/Vollzeitstudium). Die erlernten Regeln sollten nach dem Anreicherungskonzept immer mehr von der Regelanwendung ins intuitive Handeln überführt werden, wobei die Studierenden auf die Rückführung des intuitiven Handelns zurück zu den Regeln von der praxisanleitenden Fachperson angewiesen sind. Das Prozeduralisierungskonzept besagt, dass Handlungen ins Unbewusste absickern sollen, um zum Können (professionellen Habitus) zu werden. Den praxisbegleitenden Studierenden ist dies durch die vierjährige Tätigkeit im Praxisfeld in einem längeren Zeitfenster möglich, während Teilzeit- und Vollzeitstudierenden dies in einer kürzeren Zeit gelingen muss und sie daher mehr auf das Entschlüsseln des unbewussten Handelns der praxisanleitenden Fachperson angewiesen sind, damit dies gelingt. Mit den unterschlichen Persönlichkeitskonzepten bringen die Studierenden aber Unterschiedliches in die Praxis mit, wodurch sie durch

unterschiedliche Brillenkonzepte Dinge wahrnehmen. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen führen zu unterschiedlichen Lernfeldern, welche durch die Kompetenzerwerbsplanung aufgenommen werden sollten. Eine Studierende oder ein Studierender mit einer starken Ausprägung an Extraversion bringt sich vielleicht durch ihr oder sein Brillenkonzept stark in die Teamsitzung ein und sollte durch die Lernziele noch mehr die beobachtende Brille aufsetzen, während sich eine Person mit dem Merkmal Introversion noch mehr im Einbringen und weniger in der beobachtenden Rolle üben sollte, damit die Professionskompetenzen erworben werden können. Auch das Erfahrungs- und Meisterlehrkonzept ist vom Persönlichkeitskonzept geprägt. Während Studierende der Extraversion sich lieber ausprobieren, ziehen es Studierende von Introversion es vor, sich zuerst in der beobachtenden Rolle zu üben, bevor sie sich selbst ausprobieren. Dies macht unterschiedliches Handeln von der praxisanleitenden Fachperson nötig. Während sie die eine Person mehr ausprobieren lassen sollte, braucht die andere das Vorleben in Form der Meisterlehrfigur, um sich selbst darauf einlassen zu können und die Krise bewältigen zu können, um eine Entwicklung in Richtung professionellen Habitus gemacht werden kann. Beim Reflexionskonzept ist es für Studierende der Introversion vermutlich besonders wichtig, dass eine klare Trennung zwischen dem sich Einlassen und Beobachten und den Entlastungssituationen stattfindet, damit sie nicht zu verkopft vorgehen und das Wissen sich negativ in Form des Interferenzkonzeptes auf das Handeln auswirkt. Anschliessend an die Situation ist für Studierende der Extraversion ein sofortiger Austausch wichtig, da sie auf das Feedback von aussen angewiesen sind, während die Studierenden von Introversion zuerst einmal ihre Gedanken ordnen müssen, bevor sie sich darauf einlassen können.

4 Spannungsfelder und die gezielte Förderung im Studium

Die Theorie-Praxis-Figuren machen deutlich, dass sich die Persönlichkeitsmerkmale stark auf die Praxisausbildung auswirken und die Studierenden dadurch unterschiedliche Unterstützungsformen benötigen. Darauf soll nun anhand der Spannungsfelder praxisbezogen in Bezug auf das Jugendheimwesen durch eigene abgeleitete Überlegungen eingegangen werden. Damit soll aufgezeigt werden, wie sich introvertierte Studierende anders einbringen als extravertierte, woraus sich unterschiedliche Krisen in der Ausbildung ergeben, welche für die professionelle Habitusausbildung positiv bewältigt werden müssen, damit die Professionalität der Studierenden ausgebildet wird. Durch die Auswertung dieser Spannungsfelder anhand des Werte- und Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun soll aufgezeigt werden, wie sich daraus für die Studierenden unterschiedliche Lernfelder und Lernziele ableiten lassen und wie eine gezielte Förderung bei einer Ausprägung von Introversion durch praxisanleitende Fachperson aussehen kann.

4.1 Spannungsfelder in der Praxis anhand von Praxisbeispielen

Die Rolle der Sozialen Arbeit ist es, zwischen Individuum und Gesellschaft als vermittelnde Instanz tätig zu sein (vgl. Heiner 2010: 432). Professionelle der Sozialen Arbeit müssen folglich die Fähigkeiten und auch die Bereitschaft besitzen, sich für das Wohl der Klientel, ihres sozialen Umfeldes und das Gemeinwohl gleichsam einzusetzen. Durch die Komplexität und Heterogenität der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder, müssen Professionelle Planungs- und Zielfindungskompetenzen besitzen. Professionelle der Sozialen Arbeit müssen in der Lage sein, empathische und gleichzeitig aufgabenbezogene Beziehungen zu ihrer Klientel aufzubauen und neben der Beziehung zu der Klientel auch in Kooperation mit anderen Professionellen (interinstitutionell und interdisziplinär) treten zu können, wobei sie oftmals die umstrittenen Zuständigkeiten aushandeln können müssen. Gleichzeitig erfordert das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit mit der Zeit zu gehen, was eine permanente Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen, des Handelns und der Anforderungen bedingt (vgl. ebd.: 429f.). Professionelle müssen zusammengefasst in der Lage sein, die Spannungsfelder der Praxis auszuhandeln. Durch den bereits in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Aufbau des Kompetenzerwerbs, sollen während des Studiums diese Fähigkeiten erworben werden. In diesem Kapitel soll nun anhand von Praxisbeispielen aus dem Jugendheimwesen aufgezeigt werden, welche Aspekte Studierende mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion bereits in die Praxis mitbringen und an welchen Stellen eine Förderung der Entwicklung durch die praxisanleitenden Fachpersonen geschehen sollte. Dazu werden sechs Spannungsfelder in der Sozialen Arbeit, welche von Heiner benannt wurden, beleuchtet.

4.1.1 Hilfe und Kontrolle

Im Heimwesen mit Jugendlichen gibt es zahlreiche Situationen in welchen zwischen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der Klientel und dem Aufzeigen der gesellschaftlichen Reaktion abgewogen werden muss. In dieser Arbeit soll auf den Umgang mit Pünktlichkeit eingegangen werden, in Bezug auf den Schul- und Arbeitsbeginn. In einigen Wohnheimen für Jugendliche wird eine Tagesstruktur als Grundvoraussetzung verlangt (vgl. Stadt Zürich Sozialdepartement 2022: o.S.).

Den Jugendlichen kann Hilfe in der Umsetzung angeboten werden, indem sie um eine ausgemachte Uhrzeit geweckt werden. Die Kontrolle in dieser Situation wird hingegen daraus bestehen, dass eine Überprüfung stattfindet, ob die Jugendlichen auch wirklich aufstehen und das Haus verlassen. Die Kontrolle beinhaltet ein gewisses Konfliktpotential, welches auf professioneller Seite eingegangen werden muss. Der jugendlichen Person muss aber auch aufgezeigt werden, was ein zu spät kommen für Konsequenzen haben kann (Verlust der Arbeitsstelle/Wohnplatz), damit die jugendliche Person bewusst für sich eine Entscheidung treffen

kann. Die Kontrolle kann im Alltag umgesetzt werden, im Einfordern der pünktlichen Rückkehr am Abend, aber auch durch das Vorleben von Pünktlichkeit.

Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion wird es durch die Fähigkeit zur Empathie leichter fallen, sich in die jugendliche Person hineinzusetzen und die Bedürfnisse dieser zu erkennen, hingegen aber schwerer, die Konfliktfähigkeit ausleben zu können, welche sich mehr auf der Seite von Extraversion verortet.

Die Förderung von der praxisanleitenden Fachperson kann darin bestehen, dass Erfahrungs- und Meisterlehrkonzept anzuwenden und nicht gleich von den Studierenden zu verlangen, dass sie handeln müssen. Dies kann zum Beispiel in Form des ersten Nachtdienstes sein, welcher beim Praktikumsbeginn meist gemeinsam von der praxisanleitenden Fachperson und der Studierenden oder des Studierenden stattfindet. Den Studierenden wird dadurch ermöglicht zu beobachten, wie die praxisanleitende Fachperson das Wecken bewältigt, um Sicherheit zu gewinnen, damit sie dann andererseits in späteren Situationen selbst solche Situationen einzugehen wagen. Durch die gemeinsame Teamhaltung und dadurch, dass die Studierenden nach einer kurzen Zeit selbst Nachtdienste übernehmen, werden sie gefordert sein, sich immer wieder in der Kontrolle üben zu müssen. Eine wiederholte Aufnahme dieser Situationen in den regelmässig stattfindenden Praxisanleitungsgesprächen kann ein Anlass sein, um solche Situationen mit Hilfe des Reflexionskonzeptes aufzugreifen.

4.1.2 Selbstbestimmung und Fremdbestimmung

Das Ziel des Aufenthaltes im Jugendheim ist es, die Jugendlichen in Richtung selbstständigem Wohnen zu fördern. Sie wohnen in einer Wohngemeinschaft, in welcher sie nicht einfach selbstbestimmt über die Köpfe der anderen hinweg bestimmen können, sondern teilweise mühsam lernen müssen Dinge auszuhandeln und auch Fremdbestimmungen zu akzeptieren, welche, nur schon durch die strukturellen Rahmenbedingungen der Institution, vorgegeben sind. Dies können, um einige zu nennen, die Ausgangszeiten, die Abmeldepflicht beim Fernbleiben vom Abendessen, die Übernahme des einmal wöchentlichen Kochens und die Übernahme von einem Gruppenämtychen und die Teilnahme am wöchentlich stattfindenden Gruppenabend sein.

Studierende der Introversion werden gefordert sein, die Rahmenbedingungen der Institution umzusetzen und sich gleichzeitig beim Gruppenabend auf Diskussionen einzulassen und eine Aushandlung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung herstellen zu können. Dies erfordert die Diskussionsbereitschaft und die mögliche Konfliktbereitschaft der Studierenden, welche den Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion schwerer fallen wird als den Studierenden auf der Seite der Extraversion. Studierende müssen dadurch aber auch in der Lage sein sich zu positionieren und eine eigene Haltung zu dem Thema einzunehmen und sich nicht der Situation zu entziehen und die Verantwortung einem anderen Teammitglied zu

übergeben. Hinzukommt auf der anderen Seite aber auch, dass die Studierenden der Introversion mehr Zeit benötigen, um überhaupt eine Beziehung zu den Jugendlichen herstellen zu können.

Studierende brauchen folglich vermehrt Lernfelder, in welchen sie in die Beziehungsgestaltung eintauchen können. Dies können bereits vorhandene Beziehungsgestaltungsmomente sein, wie die Unterstützung der Jugendlichen beim Kochen. Durch die gemeinsame Aufgabe können die Studierenden zuerst auf der Sachebene Kontakt knüpfen und damit einen ersten Beziehungsschritt wagen. Die praxisanleitende Fachperson kann den Studierenden aber auch Lernfelder schaffen, indem sie in den gemeinsamen Diensten unter anderen Gruppenaktivitäten wie Gemeinschaftsspiele, Gruppensport fördert oder den Studierenden diese Möglichkeiten aufzeigt. Damit sich die Studierenden aber auch auf Diskussionen an Gruppenabenden einlassen können, benötigen sie Wissen über die institutionellen Rahmenbedingungen, damit anhand des Technologiekonzept das Wissen in Form der Rahmenbedingungen ins Handeln überführt werden kann, was zu Sicherheit darin führt. Studierende der Introversion können sich dadurch einerseits selbstständig mit den Rahmenbedingungen auseinandersetzen und zu einem späteren Zeitpunkt kann die praxisanleitende Fachperson dabei unterstützen, indem sie die Umsetzung der Rahmenbedingungen in der Praxis aufzeigt. Die Studierenden haben dadurch aber auch die Chance, durch das Aufsetzen der Rahmenbedingungs-Brille, Verknüpfungen zwischen diesen und der Praxis selbst herzustellen, wodurch es ihnen leichter fallen wird, selbst eine Position in Diskussionen einzunehmen.

4.1.3 Offenheit und Strukturierung des Interventionsprozesses

Aufgrund der Offenheit der Aufgabenstellung und Arbeitsabläufe im Heimwesen, müssen Prioritäten in einem sehr allgemein formulierten Auftrag gesetzt, Erwartungen geklärt und verbindliche Absprachen getroffen werden, wodurch die Flexibilität hin zu einer strukturierten Offenheit reduziert wird. Im Hinblick auf die Individualisierung braucht es die Bereitschaft sich experimentell wieder auf neue Herangehensweisen einzulassen und situative Anpassungen der allgemeinen Regeln vorzunehmen. Dadurch kann es schnell passieren, dass die Arbeitsschwerpunkte immer wieder neu angepasst werden und von den verbindlichen Regeln abgesehen werden muss, aus dem Grund, da das wirkliche Problem noch nicht angegangen wurde. Es braucht kollegiale Beratung und Supervision, damit sich die fallarbeitende Person nicht in die Abhängigkeit der Wünsche und Ambivalenzen der Klientel begeben und von diesen leiten lässt (vgl. Heiner 2010: 453).

Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion kann es schwerfallen, sich auf die Offenheit einzulassen und die vorhandenen Strukturen loszulassen. Durch die Teilnahme an der Teamsitzung und an den Supervisionsgefässen wird den Studierenden die Möglichkeit geboten, solche Veränderungsprozesse miterleben zu können und einschätzen zu lernen. In

solchen Momenten können die gleichzeitige Teilnahme, Teilhabe und der gemeinsame Aushandlungsprozess aber zur Überforderung bei den Studierenden führen. Ihnen wird die Zeit und Ruhe fehlen über den Sachverhalt selbst nachdenken zu können und auf Lösungen zu kommen. Laut ihrem Persönlichkeitsmerkmal stehen sie schnellen Lösungen, wie diese in einer Supervision entstehen, kritisch gegenüber, was dazu führen kann, dass sie sich durch ihre Beharrlichkeit anschliessend noch weiter mit dem behandelten Thema auseinandersetzen und dadurch auf weitere Lösungen kommen. Diese Ideen können sehr durchdacht sein und möglicherweise einen gewinnbringenden Einfluss auf die Strukturierung des Interventionsprozesses haben, wenn sie dann ausgesprochen werden (vgl. Kapitel 2.1.3).

Es ist daher wichtig, dass das Thema der Supervision und der Teamsitzung nicht gleich abgeschlossen ist, sondern die Möglichkeit besteht, dass das Thema zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgegriffen werden kann. Beispielsweise können Ergebnisse der Supervision in der Teamsitzung noch einmal aufgegriffen und auch ergänzt werden. Im Gespräch zwischen der praxisanleitenden Fachperson und den Studierenden kann eine Wiederaufnahme der Supervision dazu verhelfen, den ganzen Prozess zu entschleunigen, damit die studierende Person die Ergebnisse besser einordnen und verarbeiten kann. Indem die praxisanleitende Fachperson die angepassten allgemeinen Regeln durch die Supervision in Form des Anreicherungskonzeptes wieder sichtbar macht, können die Studierenden durch Vergleichsmöglichkeiten lernen, sich von den allgemeinen Regeln zu lösen.

4.1.4 Fokussierung auf Prozess- und Ergebnisqualität

Über die Prozessqualität werden Methoden und Verfahren beschrieben, welche für das Erreichen von Leistungs- und Wirkungszielen förderlich sind, aber nicht zur Ergebnisqualität führen müssen. Leistungsziele definieren sich durch die Leistung der Fachkraft und sind weitestgehend erreichbar, aber sagen nichts über die Qualität der Leistung aus. Die Wirkungsziele lassen sich hingegen weniger sicher vorhersagen und beziehen sich auf die erwünschten Resultate und daher auf die Ergebnisqualität (vgl. Heiner 2010: 456f.). Dieser Prozess verlangt verschiedene Fähigkeiten von den angehenden Professionellen. Aus dem Grund da nicht immer die Zeit bleibt, sich lange mit einer Methode oder einem Verfahren auseinanderzusetzen und dieses zu planen, müssen diese Fähigkeiten verinnerlicht werden und in der Situation abrufbar und anwendbar sein. Es muss aber auch spontan der Situation angemessen Neues ausprobiert werden.

Für Studierende mit einer Ausprägung an Introversion kann dies zu Beginn herausfordernd sein, da diese gerne strukturiert und planvoll vorgehen, aber in solchen Situationen lernen müssen sich nicht von der Vorsicht, sondern vom Mut und der Flexibilität leiten zu lassen. Persönlichkeiten von Introversion müssen demnach lernen schnell Aussenreize einzuordnen und darauf zu reagieren.

Ein mögliches Lernziel könnte daraus formuliert werden und darin bestehen, dass die Studierenden nach einer gewissen Zeit die Leitung des Gruppenabends schrittweise übernehmen, nachdem sie die Chance hatten durch das Meisterlehrkonzept zu beobachten, wie dies andere Teammitglieder tun. Damit es zu keiner Reizüberflutung und damit zu einer Überforderung kommt, kann ein weiterer Schritt sein, dass die studierende Person zuerst nicht den Gruppenabend leitet, aber auf die Reaktionen der Jugendlichen reagiert und damit die anschließende Diskussion übernimmt. Der dritte Schritt könnte dann aus dem Üben der Leitung des gesamten Gruppenabends bestehen und durch das anschließende Reflexionskonzept mit dem anderen anwesenden Teammitglied zu einer Weiterentwicklung führen. Durch eine kleine Pause zwischen dem Gruppenabend und dem Reflexionsaustausch wäre es der studierenden Person möglich, die erhaltenen Eindrücke zuerst einmal für sich zu sortieren, wie dies ihrem Persönlichkeitsmerkmal entspricht, bevor es zum Austausch kommt.

4.1.5 Nähe und Distanz

Das Heimwesen stellt einen Bereich dar, welcher sich mehr auf der Seite der Nähe als auf der Seite der Distanz verordnet, aufgrund dessen, dass ein Heim ein Zuhause für die Jugendlichen über kurze oder lange Zeit darstellt. Die Aufmerksamkeit und Sensibilität für dieses Spannungsfeld ist deshalb wichtig, um die richtige Positionierung zwischen Nähe und Distanz zu finden. Nach Heiner sind besonders Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen gefährdet sich mit der Klientel zu überidentifizieren, was das Risiko birgt, sich nicht abgrenzen zu können (vgl. 2010: 470). Langjährige berufstätige Professionelle tendieren eher dazu sich in Richtung Distanz zu bewegen und durch Routinen, Resignation und teilweise sogar Zynismus leiten zu lassen. Sie sind aber eher fähig spontan und situativ Nähe und Distanz herzustellen (vgl. ebd.: 470f.). Es braucht demnach eine innere und äussere Abgrenzung, damit die Nähe nicht in ein Burn-out verläuft.

Die Studierenden der Introversen bringen einige Eigenschaften mit, welche ihnen für die Abgrenzung unterstützend zugutekommen. Sie sind weniger auf Beziehungen angewiesen als Extravertierte und sie sind bei der Beziehungsgestaltung eher zurückhaltend und vorsichtig. Sie müssen sich, anders als die von Heiner beschriebenen Berufseinsteiger und Berufseinsteigerinnen, eher darin entwickeln, bewusst Beziehungen zu gestalten und sich auf die Nähe einzulassen.

Auch hier kann die praxisleitende Fachperson durch das Meisterlehrkonzept den Studierenden die Chance ermöglichen, sich durch Beobachten weiterzuentwickeln aber durch die eigene Tätigkeit auch lernen, sich selbst auf Beziehung einzulassen. Die Förderung kann dabei darin bestehen, dass der studierenden Person Aufgaben übertragen werden, in welchen sie in Kooperation mit der Klientel treten muss. Im Heimwesen können dies unterschiedliche Aufgaben sein, wie das gemeinsame Kochen, Spiele zu spielen, das Unterstützen beim

Bewerbungen schreiben und vieles mehr. Damit die studierende Person aber auch einen Lerngewinn daraus zieht und sich nicht zu stark in der Nähe verstrickt, ist die Anwendung des Reflexionskonzeptes nötig. Auch hier ist aber wichtig, dass der introvertierten studierenden Person zuerst die Chance geboten wird, die Situation für sich zu verarbeiten, sodass sie nicht in einer Überforderung endet.

4.1.6 Verantwortungsübernahme und Verantwortungsübergabe

Im Heimwesen wird darauf hingearbeitet, dass die Klientel später in der Lage ist, selbstständig wohnen zu können, sie müssen folglich in Richtung von Eigenverantwortung hin gefördert werden. Professionelle müssen den Jugendlichen zutrauen, in Form eines Vertrauensvorschlusses, dass sie eine Aufgabe bewältigen können, aber auch skeptisch darauf blicken, ob diese Aufgabenübertragung angemessen ist, oder bei der Klientel vielleicht zur Überforderung führt. Sie dient also auch zur Selbstkontrolle (vgl. Heiner 2010: 469). Dadurch, dass die Jugendlichen an unterschiedlichen Zielen arbeiten, heisst dies für die Professionellen der Sozialen Arbeit auch, dass sie gewissen Jugendlichen mehr Verantwortung übertragen als anderen. Studierenden mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion sind durch ihre Wesensart darauf bedacht, Aufgaben so genau wie möglich zu erledigen und damit die Verantwortung zu tragen. Des Weiteren kann es für Studierende der Introversion schwierig sein, Verantwortung zu übernehmen, da sie im Hinterkopf haben, dass ihre Leistungen das Praktikum hindurch, am Ende mit einem Leistungszeugnis bewertet werden und damit das Interferenzkonzept zum Tragen kommt.

Auf der Seite der praxisanleitenden Fachperson ist es daher wichtig, Lernfelder in Form des Erfahrungskonzepts zu schaffen, welche beurteilt werden und den Studierenden gleichzeitig Lernfelder zu ermöglichen, welche durch das Reflexionskonzept gemeinsam angeschaut werden, aber nicht zur Beurteilung führen, damit daraus ein Lerngewinn hervorgeht, aber zu keiner Leistungsbeurteilung führt. Dadurch kann den Studierenden ermöglicht werden, sich auf unsichere Prozesse des Ausprobierens und der Verantwortungsübergabe mit den Jugendlichen einzulassen.

Durch die Verknüpfung zwischen den Spannungsfeldern der Sozialen Arbeit, der Praxis, der Persönlichkeitsmerkmalen und den Theorie-Praxis-Figuren wurde versucht aufzuzeigen, dass die Studierenden bei einer Ausprägung von Introversion andere Eigenschaften in die Praxis mitbringen. Diese wirken sich unterschiedlich auf die Arbeit aus und führen zu unterschiedlich zu bearbeitenden Lernfeldern für die Studierenden und stellen demnach auch einen anderen Unterstützungs- und Förderbedarf an die praxisanleitende Fachperson. Individuen mit der Ausprägung an Introversion profitieren anders, wie Individuen mit der Ausprägung Extraversion davon, wenn sie sich zuerst einmal einen Eindruck durch Beobachten machen können, anstatt gleich selbst ins Handeln überzugehen und ausprobieren zu müssen. Für Studierende

der Introversion ist es demnach besonders wichtig, dass die praxisanleitende Fachperson sich dem Meisterlehrerkonzept bedient und den Studierenden solche Beobachtungserfahrungen bietet. Diese vorgängige Beobachtung kann den Studierenden ermöglichen Sicherheit zu erhalten, um sich solchen Situationen zu stellen und sich nicht zu entziehen. Das Entziehen würde zu keiner erfolgreichen Bewältigung einer Krise führen und der Erarbeitung des professionellen Habitus im Weg stehen. Studierende mit dieser Persönlichkeitsausprägung brauchen mehr Unterstützung und Zeit für die Beziehungsgestaltung. Auf der Seite der Fachperson kann es daher hilfreich sein, wenn sie den Studierenden solche aufzeigen oder sie gezielt solche Beziehungsmomente zu Beginn des Praktikums injiziert. Zugleich soll festgehalten werden, dass es für die Ausbildung der Professionalität Lernfelder braucht, neben den leistungsbeurteilten Entwicklungszielen, welche das Üben ohne Bewertungsdruck ermöglichen.

4.2 Gegenüberstellung Persönlichkeit und Studium

Wenn die Studierenden durch ihre Persönlichkeit nur in der Lage sind eine Seite der Spannungsfelder zu bedienen, dann bedeutet dies, dass sie ihren professionellen Habitus auf der anderen Seite des Spannungsfeldes während der Praxisausbildung noch ausbilden müssen (vgl. Kapitel 3.1.1). Denn von den angehenden Professionellen wird später verlangt, dass sie diese Paradoxien in ihrer Tätigkeit aushandeln und sich folglich an Fähigkeiten beider Persönlichkeitsmerkmale bedienen können müssen (vgl. Kapitel 3.1). Schulz von Thun spricht bei seinem Werte- und Entwicklungsquadrat, welches im Anhang IX erläutert wird, davon, dass sich sonst die vermeintliche positive Eigenschaft durch die übertreibende Entwertung zu einem negativen Wert umwandelt (vgl. 2018: 43). Erst das positive Spannungsverhältnis zwischen den beiden positiven Werten, lässt demnach Professionalität zu. Durch diese Überlegung lassen sich persönlichkeitsbezogene Entwicklungsrichtungen für Studierende in der Praxis aufzeigen, welche auf den Stärken durch die Persönlichkeitsmerkmale und damit auf den Gesamthabitus aufbauen und dennoch an den Entwicklungsziele arbeiten lassen, um den professionellen Habitus auszubilden (vgl. Kapitel 2.1.3/3.1.1).

4.2.1 Auswertung anhand des Werte- und Entwicklungsquadrats von Schulz von Thun

Diese Auswertung soll anhand der eben beschriebenen Praxisbeispielen und den vorhandenen Stärken des Persönlichkeitsmerkmals Introversion aufgezeigt werden.

Wenn es den Studierenden der Introversion nicht gelingt auch die andere Seite der Empathie, die Konfliktfähigkeit zu bedienen, wie bei der Hilfe und Kontrolle beschrieben, dann erfährt ihre positive Fähigkeit durch die Einseitigkeit wie in Abb. 1 ersichtlich, eine Entwertung und wird zum Konfliktvermeiden. Der Entwicklungsbedarf besteht folglich darin, eine Entwicklung in Richtung des positiven Gegenwertes zu machen. Auf der anderen Seite der Extraversion kann eine übertriebene Konfliktfähigkeit zur Dominanz führen und die Entwicklung während der Praxisausbildung sollte in Richtung Empathie gefördert werden, damit dann in der späteren

beruflichen Tätigkeit die beiden Seiten in ein positives Spannungsverhältnis gebracht und bedient werden können.

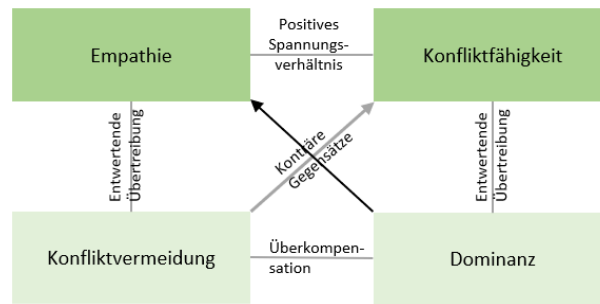


Abb. 1: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Empathie, eigene Darstellung

Ähnlich wie in bei der Empathie verhält es sich auch, wie in Abb. 2 ersichtlich, mit der Zurückhaltung, welche bei einseitiger Ausprägung, anstelle vom positiven Spannungsverhältnis mit dem Gegenwert Offenheit, zur Unpersönlichkeit wird. Die Studierenden brauchen abgeleitet davon Erfahrungsräume, in welchen sie sich durch die Bearbeitung von Entwicklungszielen in der Beziehungsgestaltung in Richtung Offenheit entwickeln können. Sie können im gemeinsamen Aushandlungsprozess mit der praxisanleitenden Fachperson aufgezeigt werden oder durch diese gezielt geschaffen werden, damit die Studierenden in der Lage sind daran zu arbeiten.

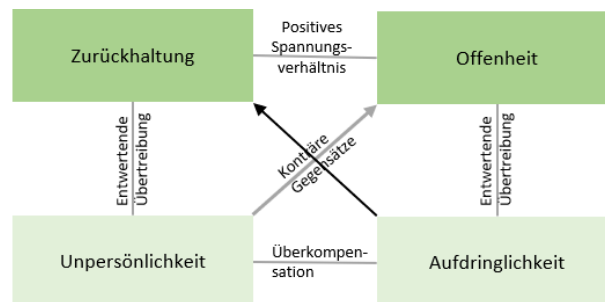


Abb. 2: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Zurückhaltung, eigene Darstellung

Die Studierenden müssen durch teilweise komplexe Fälle in der Lage sein, sich vertieft mit einem Fall auseinanderzusetzen und sich ein vertieftes Bild zu machen. Durch die Tätigkeit in der Praxis ist es jedoch nicht immer möglich viel Zeit dafür zu investieren, sondern es muss bereits beim Eintritt einer jugendlichen Person ins Heimwesen mit dem Handeln begonnen werden. Die beiden Werte *Beharrlichkeit* und *Tatkraft* erfordern eine parallele Ausgestaltung und damit ein parallel verlaufendes Spannungsverhältnis der Fachkraft. Introvertierte Studierende müssen, wie in Abb. 3 ersichtlich, lernen sich im Tätig sein zu üben, während die extravertierte Seite, das *am Fall bleiben* üben sollte während der Ausbildung.

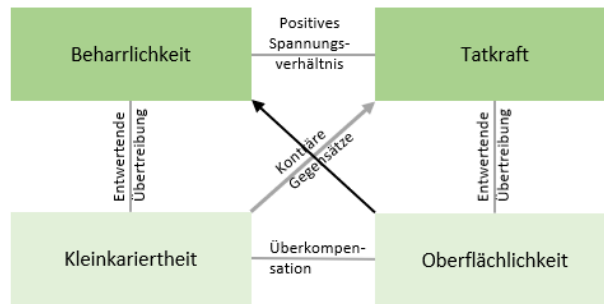


Abb. 3: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Beharrlichkeit, eigene Darstellung.

Dies bedeutet aber auch, dass die Professionellen am Ende des Studiums in der Lage sind, einerseits strukturiert zu arbeiten, wie dies den Introvertierten liegt, aber sich auch flexibel auf die Gegebenheiten anzupassen, denn die Methoden und das Wissen können nicht einfach in die Praxis übernommen werden, sondern müssen flexibel an den Fall angepasst werden. Das bedeutet, dass es auf der Seite der Studierenden der Introversion eine Entwicklung in Richtung Flexibilität bedarf und auf Seiten der Extraversion eine in Richtung der Strukturiertheit. Diese Entwicklungsrichtungen sind in Abb. 4 dargestellt.

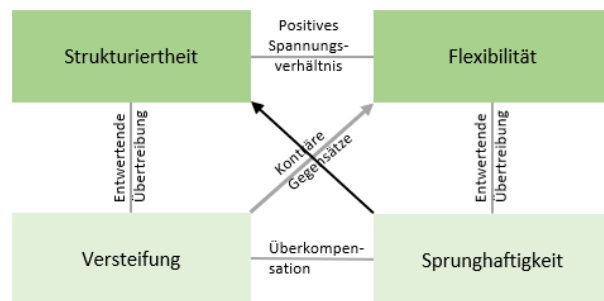


Abb. 4: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Strukturiertheit, eigene Darstellung

Introvertierte Studierende zeigen ihre Stärke im Beobachten von Situationen, welche sie, durch die fehlende Teilhabe, dann aber nur schwer in die Teamarbeit einbringen und es damit zum Entziehen aus der Gruppe kommt. Sie müssen damit eine Entwicklung in Richtung Teilhabe machen, damit ihre Beobachtungen für die Fallarbeit auch nutzbar werden. Die Extraversion hingegen muss sich genau dabei etwas zurücknehmen, um nicht in der Dominanz zu enden und sich mehr im Beobachten üben, siehe dazu Abb. 5.

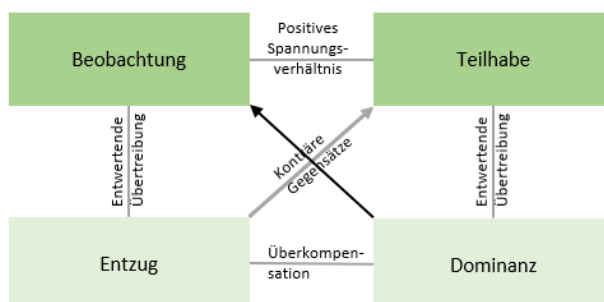


Abb. 5: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Beobachtung, eigene Darstellung

Diese fehlende Teilhabe kann dadurch verursacht werden, dass Studierenden der Introversion sich selbstkritisch gegenüberstehen und in allem, was sie sich überlegen beizutragen, sogleich auch das Fehlerhafte sehen und es dadurch lieber lassen sich zu beteiligen. Der positive Wert der Selbstkritik hat sich demnach in den negativen Wert Selbstzweifel umgewandelt. Sie müssen deshalb lernen ihre eigenen Stärken zu erkennen, um die Entwicklung in Richtung Selbstüberzeugung zu bewältigen, wie dies in Abb. 6 dargestellt ist. Dabei können bestärkende Feedbacks hilfreich sein. Auf der extravertierten Seite können sich kritische Feedbacks positiv in Richtung Selbstkritik auswirken.

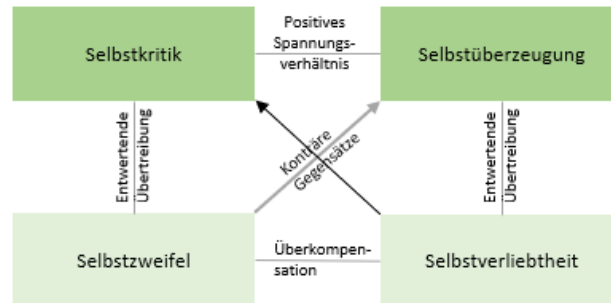


Abb. 6: Werte- und Entwicklungsquadrat zu Selbstkritik, eigene Darstellung

4.2.2 Abgeleitete Herausforderungen im Studium

Die Praxismodule verordnen sich mit jeweils sechs Monaten im Teilzeit- und Vollzeitstudium in kurzer Zeit (vgl. Kapitel 3.2.1). In den Wochen zu Beginn müssen die Studierenden die Rahmenbedingungen ihrer Praxisorganisation kennenlernen, um herauszufinden, an welcher Stelle sich für sie Herausforderungen ergeben könnten oder wo sie bereits ihre Stärken einzubringen vermögen. Denn die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Institutionen ermöglichen den Studierenden unterschiedliche Lernräume (vgl. Kapitel 3.3). Die Studierenden müssen sich bereits da bewusst sein, oder dies in wenigen Wochen herausfinden, in welchen Bereichen sie zu den Fähigkeiten Dokumentation, Kooperation und Prozessgestaltung noch einen Entwicklungsbedarf besitzen. In zweiten Praxismodul variieren die zu bearbeitenden Fähigkeiten ein wenig (vgl. Kapitel 3.2.3). Diese begrenzte Zeit kann für Studierende der Introversion zur Belastung und einem krisenhaften Übergang führen, da diese sich gerne mit einem Thema vertieft auseinandersetzen und darüber nachdenken, bevor sie sich festlegen (vgl. Abb. 3 und Abb. 4). Je nachdem zu welchem Zeitpunkt sie die Praxismodule in der Studienplanung nach dem ersten Studienjahr festlegen, was zwischen dem dritten und dem vierzehnten Semester sein kann, haben sich die Studierenden durch das Portfolio schon unterschiedlich stark mit ihrem Stand zu den acht zu erwerbenden Fähigkeiten reflektiert und möglicherweise schon da Entwicklungsziele festgelegt (vgl. Kapitel 3.2.1). Ansonsten sind sie weitgehend auf sich allein gestellt, sich selbst einzuschätzen. Da die praxisanleitende Fachperson die Studierenden erst sehr kurz kennt, wird es ihr wahrscheinlich kaum möglich sein, sie als Ganze zu erfassen. Die introvertierte Persönlichkeit der Studierenden kann sich dabei

zusätzlich als herausfordernd für die praxisanleitende Fachperson darstellen, da die Studierenden sich zu Beginn als distanziert und zurückhaltend zeigen und nur wenig von sich einbringen und auf der sachlichen Ebene kommunizieren (vgl. Kapitel 2.2.5/ Abb. 2). Besonders herausfordern kann es werden, wenn die praxisanleitende Fachperson sich auf der anderen Seite, der Extraversion verordnet, denn wie in Kapitel 2.1.5 aufgezeigt wurde, sind sich Menschen ihrer eigenen Persönlichkeit am nächsten. Sie bewerten sie als natürlich, positiv und selbstverständlich und die andere Seite als negativ (vgl. Löhken 2014: 121f.). Introvertierte Studierende besitzen im Gegensatz zu extravertierten ein geringeres Selbstvertrauen und wenn die extravertierten Normen als Massstab angenommen werden, dann sprechen sie sich möglicherweise ihre eigene Stärke ab und setzen sie sich als Entwicklungsziele, anstelle wirklich an ihren eigenen Zielen zu arbeiten (vgl. Kapitel 2.1.3). Hinzukommt, dass die Studierenden in dieser Zeit viele Eindrücke verarbeiten müssen. Ihnen wird vieles gezeigt, erklärt und sie machen selbst bereits erste Berufserfahrungen. Daraus resultiert, dass ihnen die Zeit fehlen kann, um zur Ruhe zu kommen, zu vergleichen, zu filtern, nachzudenken und die Eindrücke auszuwerten und zu verarbeiten, was für Introvertierte ebenfalls krisenhaft sein kann. Die Studierenden müssen jedoch in wenigen Wochen ihre Ziele festlegen, damit sie während dem Praktikum noch bearbeitet werden können. Das entspricht ihrer Persönlichkeit nur gering, da sie schnellen Lösungen kritisch gegenüberstehen und sich lieber ausreichend damit auseinandersetzen (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Ziele legen sie der praxisanleitenden Fachkraft vor und finden im gemeinsamen Dialog heraus, welche Schwerpunkte schlüssig sind und in der Praxis bearbeitet werden können. Die praxisanleitende Fachperson, kann den Studierenden zu diesem Zeitpunkt die möglichen Lernfelder aufzeigen, welche sich aus ihrer Sicht anbieten würden. Es findet ein unmittelbarer Austausch darüber statt und die Studierenden müssen sich sogleich festlegen. Auch hier fehlt ihnen die Zeit zum Nachdenken. Sie stimmen möglicherweise Überlegungen der praxisanleitenden Fachkraft zu, schweigen, anstatt das Missverständnis aufzuklären und lassen damit der praxisanleitenden Fachperson viel Interpretationsspielraum, um sich ein Bild über die Studierenden zu machen. Sie stimmen der praxisanleitenden Fachperson zu, um eine Auseinandersetzung zu vermeiden oder versteifen sich auf ihrer Position, da sie sich bereits im Vorfeld Gedanken dazu gemacht haben, wie die Umsetzung dieser Entwicklungsziele aussehen könnte (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Entwicklungsziele werden festgelegt und der Mentorin oder dem Mentor eingereicht, welche nur anhand der ausgearbeiteten Entwicklungsziele die Schlüssigkeit beurteilen kann. Wenn dies den Vorgaben entspricht, können die Studierenden mit der Umsetzung beginnen.

Die Studierenden bringen unterschiedliche Stärken, je nach Persönlichkeitsmerkmal, in die Praxis mit (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Auswertung anhand des Werte- und Entwicklungsquadrat hat gezeigt, dass sich dabei die zu entwickelnden Fähigkeiten in entgegengesetzte Richtungen

zwischen Introversion und Extraversion vollziehen müssen. Die Herausforderung dabei kann darin bestehen, dass die praxisanleitende Fachkraft nach sehr kurzer Zeit nur schwer einschätzen kann an welcher Stelle die Studierenden Unterstützung brauchen und damit auf die Ausführung durch die Studierenden angewiesen wäre. Introvertierten Studierenden fällt es jedoch schwer, sich einer Person, welche sie kaum kennen, zu öffnen. Was gegebenenfalls dazu führen kann, dass die praxisanleitende Fachperson die falschen Theorie-Praxis-Figuren anwendet oder sie nicht förderlich an die Persönlichkeit der Studierenden anpasst (vgl. Kapitel 3.2.4). Dadurch kann die praxisanleitende Fachperson an der falschen Stelle fordern, fördern, bremsen oder ermutigen und die benötigten Rahmenbedingungen für eine gelingende Krisenbewältigung und damit eine Entwicklung in Richtung professioneller Habitus erschweren (vgl. Kapitel 3.1.1). Den introvertierten Studierenden kann es schwer fallen sich die Unterstützung zu holen, welche sie brauchen, da sie sich zurückhaltend verhalten, nicht aussprechen, was sie brauchen und damit nicht die Unterstützung bekommen, welche für ihre Entwicklung förderlich wäre.

4.2.3 Überlegung zur gezielten Förderung im Studium

Durch die Ausarbeitung der Spannungsfelder wurde deutlich, dass die Studierenden der Introversion in den Praxismodulen an anderen Lernzielen arbeiten sollten, um die Professionalität zu erwerben (vgl. Kapitel 4.1). Die Entwicklungsverläufe bewegen sich in entgegengesetzte Richtung im Vergleich zu den Studierenden der Extraversion (vgl. Kapitel 4.2.1). Es braucht demnach individuelle Förderung der Studierenden, durch das wiederholte aufgreifen von Themen, durch schrittweise Veränderungen, durch das Fördern und das Vorleben von Beziehungsgestaltung und durch das Benennen von Lernfeldern, um nur einige zu nennen. Diese sollten sich nicht an den Prinzipien von Extraversion orientieren. Mit einer Implementierung vom Werte- und Entwicklungsquadrant, siehe dazu Anhang IX in die Kompetenzerwerbsplanung der Hochschule, würde eine Möglichkeit dafür geschaffen werden, die Ziele der Studierenden individuell auf die eigenen Kompetenzen zugeschnitten zu erarbeiten. Den Studierenden wäre dadurch nicht nur die Möglichkeit geboten eine Verknüpfung zwischen Wissen und Praxis herzustellen, indem sie ein Modell gezielt auf sich selbst anwenden, es wäre dadurch auch möglich, dass auf eine einfache Weise bildlich dargestellt werden könnte, an welchem Punkt die oder der Studierende in der Kompetenzerwerbsplanung zurzeit steht und an welchen Lernfeldern sie oder er noch zu arbeiten hat, um Professionalität zu erreichen. Daraus würden sich die persönlichkeitsbezogenen, unterschiedlichen Lernziele schlüssig ableiten lassen. Dies würde es auch Studierenden ermöglichen, welche zu Beginn des Studiums die Praxismodule besuchen, sich selbst einzuschätzen und die eigenen Lernziele zu erkennen. Der praxisanleitenden Fachperson wäre es durch die bildliche Darstellung möglich, sich schnell ein Bild ihres Gegenübers zu machen. Durch das Expertenwissen der Praxisanleitungsperson

könnte diese der oder dem Studierenden Lernfelder aufzeigen, in welchen an den, durch das Werte- und Entwicklungsquadrant formulierten, Entwicklungsthemen gearbeitet werden könnte. Auch für die Mentorin oder den Mentor wäre es dadurch nachvollziehbarer, worauf sich die Lernziele beziehen. Die Studierenden werden bei der Formulierung der Entwicklungsziele, in Bezug auf die Kompetenzerwerbsplanung, weitgehend allein gelassen. Dies könnte dieses Modell auf eine einfache Weise beheben, was durch die Vermittlung der Hochschule, in Bezug auf die Kompetenzerwerbsplanung, leicht umgesetzt werden könnte. Damit die praxisanleitende Fachperson dieses gemachte Bild jedoch auch einordnen kann und bei der Umsetzung in der Lage ist die Studierenden gezielt und der Persönlichkeit entsprechen zu fördern, bräuchten diese Wissen über die Persönlichkeiten und ihre dazugehörigen Facetten. Diese müssten entweder ein Bestandteil des Studiums oder des CAS Praxisausbildende sein, damit die praxisanleitende Fachperson ihr Gegenüber nicht mit den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen vergleicht (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz o.J. b). Es würde der praxisanleitenden Fachkraft aber auch eine Stütze sein, um zu erkennen, was die Hürden der verschiedenen Persönlichkeiten ausmachen. Die praxisanleitende Fachkraft könnte sich so gezielt Gedanken darüber machen, wie sie als Expertin oder Experte die Studierenden bestmöglich bei ihrem Entwicklungsprozess und den damit verursachten Krisen unterstützen kann. Auch wenn das Wissen vorhanden ist zu den fünf Persönlichkeiten, soll doch festgehalten werden, dass diese nicht eine universelle Gültigkeit haben. Nicht jede introvertierte Person hat alle Facetten ausgeprägt, welche zur Introversion gehören, sondern setzt sich aus einer individuellen Zusammensetzung aus beiden Seiten des Persönlichkeitsmerkmals zusammen und nur das Überwiegen einer Seite macht den Typ aus (vgl. Jung 2021: 8). Zusätzlich setzt sich das Verhalten einer Person auch aus den anderen vier Persönlichkeitsmerkmalen zusammen, welche sich alle gegenseitig beeinflussen, Facetten verstärken oder abschwächen und zusätzlich durch den eigenen Entscheidungswillen beeinflusst werden können. Durch die Einordnung der eigenen Stärken, anhand des Werte- und Entwicklungsquadrat, lassen sich für die praxisanleitende Fachperson dennoch Rückschlüsse auf die Persönlichkeit der Studierenden ziehen, welche das Anleiten beeinflussen sollten. Die Praxisausbildung würde für die Förderung demzufolge das Erklärungsmodell der Theorie-Praxis-Figuren Persönlichkeitskonzept als Grundlage voraussetzen und die unterschiedlichen Interventionsmodelle situativ an die Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden anpassen (vgl. Kapitel 3.2.4).

5 Schlussfolgerung

In diesem Abschnitt soll nun das erarbeitete Wissen zusammengetragen werden und der Erkenntnisgewinn festgehalten werden. Darauf aufbauend soll die in der Einleitung formulierte Fragestellung mit ihren Unterfragen beantwortet werden. Zum Abschluss werden dann weiterführende Überlegungen festgehalten.

5.1 Zusammenfassung und Erkenntnisgewinn

Die Persönlichkeit kann in die drei Aspekten Temperament, Charakter und in den eigenen Entscheidungswillen unterteilt werden. Das Temperament wird vorgeburtlich ausgebildet, durch die Gene beeinflusst und lässt sich bereits sehr früh beobachten. Es lässt sich durch das Umfeld nicht verändern. Es bildet den stabilen, nicht veränderbaren Teil der Persönlichkeit und beeinflusst die Art und Weise des Kontakts mit der Umwelt. Das Temperament wird durch die limbische Grundachse im Gehirn beeinflusst, welche sich in der vierten Schwangerschaftswoche ausbildet. Der Charakter bildet sich durch die Interaktion mit dem Umfeld, durch Erziehung und Bindungs- und Lebenserfahrungen aus. Dabei haben besonders die ersten Bindungserfahrungen einen grossen Einfluss, welche das spätere Sozialverhalten und die Erwartungen an das soziale Umfeld beeinflussen. In der Amygdala und im mesolimbischen System werden die Erfahrungen mit Gefühlen verknüpft, wodurch ein Flucht- oder Aggressionsverhalten entsteht. Der Gegenspieler, das mesolimbische System, verursacht hingegen die Lustgefühle und das Belohnungs- und das Motivationssystem. Sie bilden den unbewussten Bestandteil der Persönlichkeit. Der Entscheidungswille lässt Menschen sich anders verhalten, als es dies zum Temperament oder Charakter passen würde, da ein Individuum seine Erfahrungen und die Erziehung sowie die Sozialisation durch eigene Werte, Normen und Ziele bei der Ausbildung der eigenen Identität im Jugendalter verinnerlicht hat und diese das Verhalten situativ verändern lassen. Die Ausbildung vollzieht sich von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter und wird durch die Areale der Grosshirnrinde beeinflusst, welche das Lernen, das Sozialverhalten, das Risikoabwägen, die Empathie, das Denken und die Belohnungserwartungen beeinflussen. Der Entscheidungswille wird aber auch durch die assoziativen Areale des Neocortex beeinflusst, welche sich bis ins Erwachsenenalter entwickeln und das Arbeitsverständnis, den Verstand, den Umgang mit anderen, die Intelligenz und die Sprachzentren und damit die Anpassungsfähigkeit beeinflussen (vgl. Kapitel 2.1.1/2.1.4/2.1.5). Persönlichkeit verändert sich demnach unterschiedlich über das Leben hinweg. Es gibt Persönlichkeitsmerkmale wie Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus (in der negativen Ausprägung), welche sich durch das Leben hindurch positiv entwickeln. Die Offenheit für neue Erfahrungen ist bis zum 50. Lebensjahr stabil und nimmt anschliessend ab. Extraversion nimmt in der sozialen Dimension ab und in der Vitalität zu. Die Persönlichkeit zeigt sich auf der individuellen Ebene als äusserst stabil. Eine Veränderung geschieht meist nur in einem Persönlichkeitsmerkmal und weist eine strukturelle Stabilität ab dem 10. Lebensjahr auf (vgl. Kapitel 2.3).

Carl Gustav Jung hat als erster die beiden Persönlichkeitstypen Intro- und Extraversion unterschieden. Bereits er ging davon aus, dass alle Menschen beide Seiten verinnerlicht haben, aber die stärkere Ausprägung einer Seite den Persönlichkeitstyp ausmacht. Wenn eine Person genau in der Mitte liegt, dann wird sie als Zentros bezeichnet. Die beiden Persönlichkeitstypen

unterscheiden sich in der Art wie sie lernen, arbeiten, zuhören, denken, mit Konflikten umgehen, mit anderen in Kontakt treten und ihre Energie tanken. Im gemeinsamen Umgang können dadurch Hürden entstehen, welche durch das gegenseitige Raum lassen und die gegenseitige Akzeptanz aufgehoben werden können (vgl. Kapitel 2.1.2). Durch den lexikalischen Ansatz wurden über die Zeit und durch die Beeinflussung von unterschiedlichen Forschern die fünf Persönlichkeitsmerkmale: Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Neurotizismus und Extraversion ausgearbeitet und mehrfach überprüft (vgl. Kapitel 2.2). Sie lassen Menschen beschreiben und unterschiedlich kategorisieren. Sie weisen teilweise aber auch Überschneidungen auf und beeinflussen sich gegenseitig. Jeder Mensch stellt eine individuelle Zusammensetzung aus den Persönlichkeitsmerkmalen und ihren sechs dazugehörigen Facetten dar (vgl. Kapitel 2.4). Die eigenen Persönlichkeitsausprägungen werden von der Person als natürlich, positiv und selbstverständlich angesehen, die gegenteilige Ausprägung hingegen als negativ. Durch das gegenseitige Bescheid wissen und die gegenseitige Akzeptanz können sie voneinander profitieren und Hürden ausgleichen, durch das Einbringen der jeweiligen Stärken (vgl. Kapitel 2.1.5).

Durch die Stabilität der individuellen Persönlichkeitsmerkmale ab dem 10. Lebensjahr und da die Persönlichkeitsaspekte Temperament, Charakter und Entscheidungswillen bei Studienbeginn im frühen Erwachsenenalter oder später bereits weitgehend abgeschlossen sind, setzt das Studium zu einem Zeitpunkt an, in welchem die Persönlichkeit nur noch sehr gering verändert werden kann. Es erstaunt also nicht, dass die eigene Person mit ihrer Persönlichkeit aufgrund dessen anstelle der wissenschaftlichen Qualifizierung immer mehr in den Hintergrund rückt (vgl. Von Spiegel 2021: 74). Die Professionalität ist jedoch losgelöst von der Biografie und durch die daraus entstandenen Charaktereigenschaften nicht denkbar, denn das professionelle Handeln und der Aufbau des professionellen Habitus wird durch den Gesamthabitus, welcher sich nur schwer verändern lässt und damit durch die individuellen Werte und Normen beeinflusst. Aus diesem Grund findet vor dem Studienbeginn eine Eignungsabklärung statt (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009: 22). Durch die Nichtstandardisierbarkeit der Sozialen Arbeit müssen die angehenden Professionellen der Sozialen Arbeit im Studium einen professionellen Habitus ausbilden und verinnerlichen, welcher Professionellen in der späteren Arbeit auch in unsicheren Momenten, ohne nachdenken, handlungsfähig bleiben lassen soll. Dieser Habitus muss in einem mühsamen, individuellen Bildungsprozess erarbeitet werden, was durch positive Bearbeitung von Krisen geschieht (vgl. Kapitel 3.1.1). Diese können durch das Bewusstmachen von Haltungen in Bezug auf das Handeln in der Praxis, durch die Veränderung von bestehenden Haltungen und durch das Verinnerlichen von professionellen Grundhaltungen ausgelöst werden. Der professionelle Habitus muss verinnerlicht werden und kann durch Wissensvermittlung nicht weitergegeben werden und benötigt für die positive Bewältigung daher die Unterstützung durch die Hochschule, beziehungsweise durch die

praxisanleitende Fachperson. Eine positive Krisenbewältigung benötigt ein Bewusstsein für die eigenen persönlichen Fähigkeiten, eines spezifischen Berufsethos, Fähigkeiten ein Arbeitsbündnis einzugehen, spezifische Reflexionskompetenzen und ein professionelles Fallverstehen unter Einbezug von wissenschaftlichem Wissen (vgl. Kapitel 3.1.1). Durch das Studium hindurch werden daher für die spätere Handlungsfähigkeit Kompetenzen und Wissen durch das Besuchen von unterschiedlichen Modulen an der FHNW erarbeitet. Über sechs Semester lang besuchen die Studierenden das Modul *Portfolio*, in welchem sie ihre Fähigkeiten und Entwicklungsthemen in Bezug auf die acht Kompetenzen reflektieren. Zusätzlich besuchen sie während den Praktika Supervisions-Module, sie üben sich im Kommunikationsmodul in Methoden und Lernen durch die Kasuistik-Module Wissen mit einem Fall zu verknüpfen (vgl. Kapitel 3.2). Schütze mit seinem symbolisch-interaktionistischen Modell beschreibt, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in der Lage sein müssen in der stellvertretenden Krisenbewältigung ihrer Klientel, Paradoxien beziehungsweise Spannungsfelder des Berufsfeldes auszuhandeln und zu bewerten. Diese Bewertung kann unterschiedlich ausfallen und damit zu unterschiedlichem Handeln führen, was auch durch die Persönlichkeitsmerkmale der (angehenden) Professionellen der Sozialen Arbeit geschehen kann, was ebenfalls Krisen in den Praxismodulen auslösen kann. Das professionelle Handeln muss folglich durch Supervision und die Wissensnutzung immer wieder reflektiert und rückbezogen werden, um zu erlernen das Allgemeine im Einzelfall und die Besonderheit darin zu erkennen und damit die Krise im Studium überwinden zu können (vgl. Kapitel 3.1). Die Lernfelder, welche sich daraus in der Praxis ergeben und damit verknüpft die Theorie-Praxis-Figur, sind von der Praxisorganisation, der Studienform (Hochschule), der praxisanleitenden Fachperson und von den Studierenden abhängig (vgl. Kapitel 3.3). So finden sich durch die unterschiedlichen Arbeitsfelder auch unterschiedliche Erklärungskonzepte für einen Sachverhalt. Die Wissensvermittlung und die Verknüpfung mit der Praxis findet in der Teilzeit und Vollzeit Studienform nacheinander statt (Phasenkonzept). Im Praxisbegleitenden Studium hingegen parallel (Parallelisierungskonzept). Die praxisanleitenden Fachpersonen bedienen sich möglicherweise an unterschiedlichen Figuren und die Studierenden bringen durch ihre Persönlichkeit (Persönlichkeitskonzept) individuelle Stärken in die Praxis mit, welche sie unterschiedlich auf Dinge blicken (Brillenkonzent), aber diese auch unterschiedlich bearbeiten lassen. Daraus ergeben sich durch das Praxismodul hindurch Entwicklungsziele, welche für die Ausbildung des professionellen Habitus krisenhaft überwunden werden müssen. Die praxisanleitende Fachperson muss dabei unterschiedliche Lernfelder je nach Persönlichkeit der Studierenden schaffen, aber auch in der Lage sein die Praxis-Theorie-Figuren der Persönlichkeit der Studierenden anzupassen, damit der gewünschte Entwicklungsprozess sich entfalten kann (vgl. Kapitel 3.2.4). Besonders in den Studienformen Vollzeit und Teilzeit, welche meist nur sechs Monate dauern, wäre es denkbar dabei das Werte- und Entwicklungsquadrat dafür zu nutzen, um in kurzer Zeit ein Bild der

Studierenden zu erhalten, welche Anhaltspunkte zur Persönlichkeit gibt und gleichzeitig genutzt werden kann, um die Entwicklungsziele und -themen sichtbar zu machen (vgl. Kapitel 4.2.1/4.2.3).

5.2 Beantwortbarkeit der Fragestellung(en)

Um die Fragestellung beantworten zu können werden vorerst die Unterfragen beantwortet. Die erste lautet:

Was gibt es für Persönlichkeitsmerkmale und welche Rolle spielen sie für den Aufbau der Professionalität?

Anhand der Ausarbeitung durch den lexikalischen Ansatz können die folgenden fünf Persönlichkeitsmerkmale festgehalten werden: Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Neurotizismus und Extraversion. Jedes dieser Persönlichkeitsmerkmale besteht aus sechs Facetten und hat zwei Pole der Persönlichkeit, eine starke und eine fehlende Ausprägung der Facetten (vgl. Kapitel 2). Die Menschen setzen sich aus einer individuellen Kombination dieser verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale und ihrer dazugehörigen Facetten zusammen, welche das Verhalten, das Lernen und die Wesensart einer Person beeinflussen. Sie haben damit einen starken Einfluss darauf, wie die Studierenden ihre Kompetenzen erwerben und Krisen bearbeiten, welche bei einer positiven Bewältigung zur Ausbildung des professionellen Habitus beitragen und damit den Erwerb der Professionalität massgeblich beeinflussen (vgl. Kapitel 2.4).

Die zweite Unterfrage lautet:

Welche Unterschiede gibt es zwischen den beiden Persönlichkeitsmerkmalen Introversion und Extraversion und an welchen Stellen ergänzen sie sich?

Introversion und Extraversion stellen die beiden entgegengesetzten Pole des Persönlichkeitsmerkmal Extraversion dar und können sich folglich gegenseitig ergänzen (vgl. Kapitel 2.1.2). Professionelle der Sozialen Arbeit müssen in der Lage sein, beide Seiten der Persönlichkeit durch die vorhandenen Spannungsfelder zu bedienen. Sie verkörpern damit jeweils die Entwicklungsrichtung der anderen Seite und können der anderen Seite die Entwicklungsrichtung durch ihr Verhalten sichtbar machen (vgl. Kapitel 4.2.1). Die beiden Pole unterscheiden sich in vielen Bereichen. Beispielsweise wie Individuen lernen, arbeiten, zuhören, denken, mit Konflikten umgehen, Kontakte knüpfen und in der Art wie sie Energie tanken und damit nahezu in der ganzen Wesensart (vgl. Kapitel 2.1.3).

Die dritte Unterfrage lautet:

Wie ist das Studium angelegt und an welchen Stellen ergeben sich dabei Herausforderungen für angehende Professionelle mit dem Persönlichkeitsmerkmal Introversion?

Das Studium ist generalistisch angelegt, baut auf Kompetenzen auf, welche durch das Studium hindurch in Form von Modulen bearbeitet und erworben werden. Am Ende soll das

Studium zur Berufsbefähigung führen, weshalb das Studium an der FHNW sehr praxisorientiert ist (vgl. Kapitel 3.2). Das Studium ist so angelegt, dass Krisen verursacht werden, durch das Bewusstmachen von Haltungen in Bezug auf die Handlungsanforderungen in der Praxis, durch die Veränderung der bestehenden Haltungen und durch Verinnerlichung der professionellen Grundhaltungen durch Praxiserfahrungen. Durch die Bewältigung von Krisen kann die Professionalität erarbeitet werden (vgl. Becker-Lenz/ Müller 2009: 22). Diese Krisen entstehen oft während der Praxisausbildung, welche zweimal im Teilzeit- und Vollzeitstudiengang, jeweils für ein halbes Jahr, in einer Praxisorganisation stattfinden (vgl. Kapitel 3.1.1). Für introvertierte Studierende können dabei Krisen entstehen, wenn sie nicht ihrer Persönlichkeit entsprechend Unterstützung erhalten, gefördert und gefordert werden, sondern von ihnen verlangt wird, sich anders zu verhalten. Dies kann den introvertierten Studierenden nur teilweise gelingen, da sie sich nicht komplett von ihrer Persönlichkeit lösen können (vgl. Kapitel 2.1.1).

Die zu Beginn aufgestellte Fragestellung: *Wie können Studierende der Sozialen Arbeit mit dem ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmal Introversion beim Aufbau ihrer Professionalität spezifisch gefördert werden?* lässt sich wie folgt beantworten:

Die angehenden Studierenden müssen in der späteren professionellen Arbeit in der Lage sein, die Spannungsfelder, beziehungsweise die Paradoxien der Sozialen Arbeit aushandeln zu können und beide Seiten zu bedienen (vgl. Kapitel 3). Dadurch müssen sie in einer krisenhaften Auseinandersetzung diese Kompetenzen, welche sie durch ihre Persönlichkeit der Introversion noch nicht ausgeprägt haben, in den Praxismodulen bearbeiten und erwerben, da die Stärken sonst zu einer Entwertung kommen und die angehenden Professionellen später nicht professionell tätig sein lassen (vgl. Kapitel 4.2). Dies bedeutet, dass die Studierenden spezifisch gefördert werden können, indem sie an individuellen Zielen arbeiten, welche auf ihre Persönlichkeit zugeschnitten sind. Für die positive Bewältigung brauchen sie Unterstützung durch die praxisanleitende Fachperson aber auch durch die Hochschule (vgl. Kapitel 3.1.1). In der Praxisausbildung würde folglich das Persönlichkeitskonzept der Praxis-Theorie-Figuren die Grundlage darstellen, worauf aufbauend die spezifische Förderung, durch die Anpassung der anzuwendenden Interventionsmodelle durch die praxisanleitenden Fachperson, geschehen würde (vgl. Kapitel 3.2.4). Die Förderung der Hochschule wäre laut der Herleitung in dieser Arbeit, dass sie das Werte- und Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun den Studierenden zur Seite stellt, damit sie ihren eigenen Stand der Stärken zu den zu bearbeitenden Fähigkeit Prozessgestaltung, Kooperation, Dokumentation, Innovation und leiten und zu führen auf eine einfache Weise und zeitsparend ausarbeiten könnten. Besonders in den Praxisausbildungen in Teilzeit und Vollzeit wäre das, durch die Begrenzung auf ein halbes Jahr, hilfreich. Zeitgleich würde die Förderung daraus bestehen, dass dadurch die praxisanleitenden Fachperson die Studierenden anhand der Stärken etwas besser einschätzen könnte. Dies wäre möglich, ohne

dass sich introvertierte Studierende zu Beginn der praxisanleitenden Fachperson stark öffnen müssten, sondern sich weiterhin ihrer Person entsprechend zurückhaltend und beobachtend zeigen könnten. Die Förderung von Studierenden der Introversion in der Praxis selbst kann dadurch geschaffen werden, dass die praxisanleitende Fachperson der Persönlichkeit entsprechende Lernräume schafft und sie im Kompetenzerwerb so fördert, dass sie sich ihrer Persönlichkeit treu bleiben und sich dennoch weiterentwickeln können (vgl. Kapitel 4.2.3). Es kann sein, dass von den introvertierten Studierenden zwar verlangt wird, dass sie sich auf Konflikte und Diskussionen einlassen, dass sie aber in einem Prozess lernen können, zum Beispiel durch die schrittweise Übernahme von Verantwortung beim Leiten eines Gruppenabends, welcher nicht zur Überforderung führt (vgl. Kapitel 4.1.4). Eine weitere Anpassung, welche zur Förderung beitragen würde, wäre es den Studierenden den Freiraum zu lassen, zuerst für sich zu reflektieren, wie die Situation war und nicht wie dies der Extraversion entsprechen würde, gleich den gemeinsamen Austausch anzuregen. Zusätzlich wären Pausen der Ruhe in Gesprächen wichtig, damit auch da die introvertierte Person in der Lage ist, ihre Eindrücke einzuordnen und zu verarbeiten, bevor der nächste Eindruck verarbeitet werden muss. Aber auch die Wiederaufnahme von bereits bearbeiteten Themen (z.B. in der Supervision) wäre denkbar, um eine Entschleunigung für die introvertierten Studierenden zu erreichen (vgl. Kapitel 2.1.3/4.1.4). Dem Persönlichkeitsmerkmal der Introversion entspricht es selbstkritisch auf sich selbst zu schauen, was zu Selbstzweifeln führen kann. Sie sind demnach mehr auf die Bestärkung von aussen angewiesen, damit sie sich selbst zutrauen an ihren Zielen zu arbeiten. Dies können praxisanleitende Fachpersonen damit erreichen, indem sie zum Beispiel gezielt die Meinung der Studierenden in einem ruhigen Moment erfragen und ihnen damit die Stärke des Beobachtens anerkennen und würdigen. Diese angepassten Lernräume sind wichtig. Die Studierenden der Introversion können zwar lernen sich durch den eigenen Entscheidungswillen in manchen Situationen anders, wie gewohnt zu verhalten und als es dem Persönlichkeitsmerkmal der Introversion durch die Temperamentausprägung und durch den Charakter entsprechen würde, es wird ihnen aber nie möglich sein sich von der ganzen Persönlichkeit zu lösen (vgl. Löhken 2014: 20f). Daher braucht es angepasste Lernfelder, welche zum Beispiel durch bewusst gewählte Praxis-Theorie-Figuren geschaffen werden, welche der Persönlichkeit entsprechen, wie zum Beispiel durch das Nutzen von der Meisterlehrfigur, durch das Vorleben. Damit die praxisanleitende Fachperson aber in der Lage ist, diese so zu gestalten, dass sie für die introvertierten Studierenden auch nützlich sind, braucht es Wissen über die verschiedenen Persönlichkeiten und den damit verbundenen Hürden, welche sich daraus ergeben. Die Hochschule könnte introvertierte Studierende weiter fördern, indem sie die Thematisierung der Persönlichkeitsmerkmale, zum Beispiel in Form der fünf Persönlichkeitsmerkmale, in die Hochschulstudiengänge und/oder dann in die CAS Ausbildung übernehmen. Meines Erachtens würde dies bereits im Hochschulstudium Sinn machen, da dies den

Studierenden die Möglichkeit bieten würde ein Verständnis über sich selbst und den damit verbundenen Stärken und Herausforderungen für die eigene Tätigkeit zu erhalten. Abschliessend lässt sich festhalten, dass durch Würdigung der Stärken, gezielte Förderung, wiederholte Aufnahme von Themen, Vorleben und durch die Implementierung des Werte- und Entwicklungsquadrat und des Wissens über das Persönlichkeitsmerkmal Introversion gezielt gefördert, gefordert und bestärkt werden könnte. Das würde eine positive Krisenbewältigung ermöglichen und sich positiv auf die Entwicklung des professionellen Habitus und auf die Ausbildung der Professionalität der introvertierten Studierenden auswirken.

5.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen

Wie bereits beschrieben, ist die Persönlichkeit im jungen Erwachsenenalter weitgehend gefestigt und auch der eigene Entscheidungswille ist durch die verinnerlichten Werte und Normen weitgehend ausgebildet (vgl. Kapitel 2.3). Die Hochschule muss diese Haltungen in Form des Gesamthabitus durch das krisenhafte Infragestellen zum Wanken bringen, um eine Veränderung zu erzeugen. Die aber nur durch eine positive Bewältigung zu einer Entwicklung führt (vgl. Kapitel 3.1.1). Eine andere Überlegung dazu wäre, welche in dieser Arbeit jedoch nicht beleuchtet wurde, genau diese verinnerlichten Haltungen durch die eigenen Werte und Normen während des Studiums anzusprechen und darauf aufbauend eine Veränderung zu bewirken, in dem nicht die Infragestellung, sondern der Veränderungswille einer Person angesprochen wird. Ich denke, die Kombination würde eine motivationsbezogene Entwicklung der Persönlichkeit ermöglichen und damit neben der krisenhaften Entwicklung eine für die Studierenden bewusste Entwicklung ermöglichen. Ich kann mir auch vorstellen, dass es für introvertierte Studierende hilfreich sein könnte, wenn sie zu Beginn des Studiums aufgezeigt bekommen würden, was die Vorteile der unterschiedlichen Studienformen sind. Den bereits die Studienformwahl legt fest, welches Aneignungsmodell der Praxis-Theorie-Figuren zur Anwendung kommen wird und wie sich der Kompetenzerwerb darauf aufbauen und ausgestalten wird (vgl. Kapitel 3.2.2/3.2.4). Für Studierende der Introversion könnte ein praxisbegleitendes Studium hilfreich sein, um mehr Zeit für die Bearbeitung ihrer Entwicklungsziele zu haben. So können sie sich, der Persönlichkeit entsprechend, vollkommen darauf einlassen. Auch wäre es empfehlenswert, dass introvertierte Studierende die Praktika besser ans Ende des Studiums setzen, wenn sie durch das Portfolio ihre Entwicklungsziele schon weitgehend ausgearbeitet haben. Es könnte den Studierenden helfen, sich auf bestimmte Entwicklungsziele auf die Kompetenzen bezogen, festzulegen. Abschliessend ist mir dennoch wichtig noch einmal festzuhalten, dass kein Persönlichkeitsmerkmal einzeln gefördert werden sollte, sondern eine Person sich immer aus allen fünf Persönlichkeitsmerkmalen zusammensetzt, welche sich gegenseitig beeinflussen und damit beachtet werden sollten, damit die Studierenden erfolgreich in ihrer Entwicklung unterstützt werden können.

6 Literaturverzeichnis

- Asendorpf, Jens B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. 4. Aufl. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/Ehlert Gudrun/Müller, Silke (2009). Einleitung: „Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/Ehlert Gudrun/Müller, Silke (Hg.). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 2. Aufl. Heidelberg: VS Verlag. S. 9-17.
- Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium von Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hg.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 8-31.
- Becker-Lenz, Roland/Silke Müller (2009). *Der Professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Becker-Lenz, Roland/ Müller-Hermann, Silke (2014). Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. In: Roth, Claudia/Merten Ueli (Hrsg.) *Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 235-246.
- Cain, Susan (2013). *Still. Die Kraft der Introvertierten*. Aktual. und erw. Aufl. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- De Fruyt, F./Bartels, M./ Van Leeuwen, K.G./ De Clercq, B./Decuxoer, M. & Marviede, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (91). Washington. S.538-552.
- Eckardt, Georg (2017). 13. Tiefenpsychologische Beiträge zur persönlichkeitspsychologischen Begriffsbildung: Extraversion und Introversion (Jung, C. G., 1913; 1921; 1936; 1937). In: Lück, H.E. *Persönlichkeit und Differenzielle Psychologie. Quellen zu ihrer Entstehung und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 91-102.
- Edelmann, Walter/Wittmann, Simone (2012), *Lernpsychologie*. 7. voll. über. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Erpenbeck, John/Grote, Sven/ Sauter, Werner (2007). Einleitung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz/Grote, Sven/ Sauter, Werner (Hg.). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. IX-XXXVIII.

- Fachhochschule Nordwestschweiz (2019a). Broschüre Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit. URL: https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/soziale-arbeit/media/hsa_ba_studium.pdf [Zugriffsdatum: 09.05.2022]
- Fachhochschule Nordwestschweiz (2019b). Kompetenzprofil des Bachelor-Studiums der HSA FHNW. URL: https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor/media/hsa_ba_kompetenzprofil.pdf [Zugriffsdatum: 09.05.2022].
- Fachhochschule Nordwestschweiz (2021). Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung. Praxisausbildung im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit. Hochschule für Soziale Arbeit. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. URL: <https://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/praxisausbildende/aufgaben-und-rollen/> [Zugriffsdatum: 10.05.2022]
- Fachhochschule Nordwestschweiz (2022). Studien- und Modulinformation. 2022/2023. Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit. URL: http://www.elearning.hsa.fhnw.ch/modulverzeichnis/ba/2022/22_Studien_und_Modulinformationen_final.pdf [Zugriffdatum: 10.05.2022].
- Fachhochschule Nordwestschweiz (Hg.) (o. J. a). Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit. URL: <https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor> [Zugriffdatum: 20. April 2022].
- Fachhochschule Nordwestschweiz (o. J. b). CAS Praxisausbildung und Einstiegsphasen von neuen Mitarbeiter*innen begleiten. URL: <https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/soziale-arbeit/9106816> [Zugriffsdatum: 16.06.2022].
- Fäh, Barbara (2014). Vorwort aus der Hochschule. In: Roth, Claudia/Merten Ueli (Hrsg.) Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 235-246.
- Fehr, Theo (2006). 3. Big Five: Die fünf grundlegenden Dimensionen der Persönlichkeit und ihre 30 Facetten. In: Simon, Walter (Hg.). Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests. 15 Persönlichkeitsmodelle für die Personalwahl, Persönlichkeitsentwicklung, Training und Coaching. Offenbach: Gabal Verlag. S. 113-136.
- Galuske, Michael (2013). Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventus.
- Grasshoff, Gunther/Schweppe, Cornelia (2009). Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. S. 307-318.
- Greulich, Tanja/Zimmermann, Monika/Adam, Kathrin (2019). Von der modularen Konzeption im Studiengang „Sozialpädagogik & Management“ hin zum gelungenen Theorie-Praxis-Transfer. In: Hess, Simone (Hg.). Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen,

- Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 3-26.
- Heiner, Maja (2010). Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. 2. durchg. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heiner, Maja (2012). Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns. In: Thole Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 611-624.
- Helsper, Werner (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen und Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Herzberg, Philipp Yorck/ Roth, Markus (2014a). 5. Dispositionelle Persönlichkeitseigenschaften. In: Kriz, J. (Hrsg.). Persönlichkeitspsychologie. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 39-73.
- Herzberg, Philipp Yorck/ Roth, Markus (2014b). 8. Persönlichkeit: Stabil oder Veränderbar? In: Kriz, J. (Hrsg.). Persönlichkeitspsychologie. 7. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 111-135.
- Jung, Carl Gustav (2021). Einleitung zu „Psychologische Typen“ (1921). Jung, Lorenz (Hg.). Typologie. 2. Aufl. Ort: Patmos Verlag.
- Kösel, Stephan (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia/ Merten, Ueli (Hg.). Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 247–274.
- Löhken, Sylvia (2014). Intros und Extros. Wie sie miteinander umgehen und voneinander profitieren. Offenbach: Gabal Verlag GmbH.
- Maltby, John/ Day, Liz/ Macaskill, Ann (2011). Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz. 2. aktual Aufl. München: Pearson Studium.
- Montag, Christian (2016). Persönlichkeit. Auf der Suche nach unserer Individualität. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Meyer, Karin (2020). Persönlichkeit, Selbststeuerung und Schlüsselkompetenzen erfolgreicher Unternehmerinnen. Mit erziehungswissenschaftlichen Implikationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuweg, Georg Hans (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hg.). Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der

- ÖFEB. Band 1. Münster: Lit Verlag. S. 1-26.
- Neyer, Franz J./ Asendorpf, Jens B. (2018). Psychologie der Persönlichkeit. 6., vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer Verlag.
- Rammsayer, Thomas (2005). Extraversion. In: Weber, Hannelore/ Rammsayer (Hg.) Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Band 2. Göttingen/Bern/Wien/Toronto/Seattle/Oxford/Prag: Hogrefe Verlag. S. 257-265.
- Rammsayer, Thomas/ Weber, Hannelore (2010). 12. Ausgewählte eigenschaftstheoretische Konzepte. In: Bamberg, Eva/ Bierhoff, Hans-Werner/ Grob, Alexander/ Petermann, Franz (Hg.). Differentielle Psychologie - Persönlichkeitstheorie. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, Amsterdam, Kopenhagen, Stockholm: Hogrefe Verlag. S. 221-238.
- Roberts, Brent W./ Walton, Kate E. / Viechtbauer, Wolfgang (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course. A metaanalysis of longitudinal studies. In: Psychological Bulletin (132), Washington. S. 1-25.
- Roberts, Brent W./ DelVecchio, Wendy F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. In: Psychological Bulletin (126), Washington. S. 1-25.
- Roth, Claudia/ Müller Fritschi, Elisabeth (2014). Kompetenzorientierung in der Praxis. In: Roth, Claudia/ Merten, Ueli (Hg.). Praxisausbildung konkret. Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung an die Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 61-79.
- Roth, Gerhard (2011). Persönlichkeit, Entscheidungen und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und anderer zu ändern. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, Gerhard/ Nicole, Strüber (2018). Wie das Gehirn die Seele macht. Aktual. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Saum-Aldehoff, Thomas (2012). Big Five. Sich selbst und andere erkennen. 2. Aufl. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Franz (Hg.). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. S.131-170.
- Schulz von Thun, Friedemann (2010). Das Werte- und Entwicklungsquadrat. Ein Werkzeug für Kommunikationsanalyse und Persönlichkeitsentwicklung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. 10. Jg. (9) 13-17.

- Schulz von Thun, Friedemann/Rupper, Johannes/Startmann, Roswitta (2017). Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 18. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (2018). Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation. 37. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016). Bindung und die Entwicklung des Selbst. In: Pauen, S. (Hg.). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin Heidelberg: Springer Verlag. S. 397-430.
- Stadt Zürich Sozialdepartement (2022). Begleitetes / betreutes Wohnen für Jugendliche. URL: https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/erschliessung/izs/jugendliche/begleitetes_betreutes_wohnen.html [Zugriffsdatum 22.06.22]
- Stemmler, Gerhard/Hagemann, Dirk/Amelang, Manfred /Spinath, Frank (2016a). 1.6 Inhaltliche Konzepte der Differentiellen Psychologie. In: Hasselhorn, Marcus/Kunde, Wilfried und Schneider, Silvia (Hg.). Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 8. Überarb. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 19-69.
- Stemmler, Gerhard/Hagemann, Dirk/Amelang, Manfred /Spinath, Frank (2016b). 7.4 Die Fünf-Faktoren-Modelle der Persönlichkeit. In: Hasselhorn, Marcus/Kunde, Wilfried und Schneider, Silvia (Hg.). Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 8. Überarb. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 261-310.
- Stemmler, Gerhard/Hagemann, Dirk/Amelang, Manfred/Spinath, Frank (2016c). 8. Biologische Grundlage und Korrelation der Persönlichkeit. In: Hasselhorn, Marcus/Kunde, Wilfried und Schneider, Silvia (Hg.). Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 8. Überarb. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 314-373.
- Studienzentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2021). Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung. Praxisausbildung im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit. Hochschule für Soziale Arbeit. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. URL: <https://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/praxisausbildende/aufgaben-und-rollen/> [Zugriffsdatum: 30. April 2022].
- Von Spiegel, Hiltrud (2021). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 7. Durchg. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Anhang

Anhang I: 16-Faktoren-Modell von Cattell

A	Wärme (Affectothymia vs. Schizothymia) warmherzig, aufmerksam für die Gefühle und Bedürfnisse anderer vs. reserviert, unpersönlich, distanziert
B	Logisches Schlussfolgern (High vs low intelligence) hoch vs. niedrig
C	Emotionale Stabilität (Higher vs. lower ego strength) emotional stabil, ausgeglichen vs. stimmungslabil
E	Dominanz (Dominance vs. Submissiveness) dominant, durchsetzungsfähig, sich selbst behauptend vs. nachgiebig, kooperativ, konfliktvermeidend
F	Lebhaftigkeit (Surgency vs. Desurgency) lebhaft, spontan, gesellig vs. ernst, zurückhaltend, bedacht
G	Regelbewusstsein (Stronger vs. weaker superego strength) regelbewusst, pflichtbewusst vs. unangepasst, nonkonformistisch
H	Soziale Kompetenz (Parmia vs. Threctia) sozial kompetent, kontaktstark vs. scheu, schüchtern
I	Empfindsamkeit (Premia vs. Harria) empfindsam, gefühlvoll, sentimental vs. sachlich, unsentimental, robust
L	Wachsamkeit (Protension vs. Alaxia) wachsam, misstrauisch, skeptisch vs. vertrauensvoll, arglos
M	Abgehobenheit (Autia vs. Praxernia) abgehoben, träumerisch, fantasievoll, ideenreich vs. lösungsorientiert, praktisch, auf dem Boden der Tatsachen stehend
N	Privatheit (Shrewdness vs. Artlessness) verschlossen, diskret vs. offen, geradeheraus, natürlich
O	Besorgtheit (Guilt proneness vs. untroubled adequacy) besorgt, selbstzweifelnd, verletzlich vs. selbstsicher, selbstzufrieden, selbstbejahend
Q1	Offenheit für Veränderung (Radicalism vs. Conservatism of Temperament) offen für Veränderung, experimentierfreudig, aufgeschlossen für Neues vs. am Gewohnten haftend, traditionalistisch
Q2	Selbstgenügsamkeit (Self-Sufficiency vs. Group Adherence) selbstgenügsam, einzelgängerisch, zurückgezogen vs. sozial orientiert, anschlussfreudig
Q3	Perfektionismus (High Strength of Self-Sentiment vs. low Self-Sentiment Integration) perfektionistisch, planvoll, selbstdiszipliniert, ordentlich vs. flexibel, wenig Wert auf Ordnung/Perfektion/Disziplin legend
Q4	Anspannung (High vs. low Ergic Tension) angespannt, reizbar, nervös, getrieben vs. entspannt, ruhig, gelassen, geduldig

Tab. 1: 16-Faktoren-Modell von Cattell (in: Stemmler et al. 2016b: 272).

Anhang II: Die fünf Persönlichkeitsfaktoren nach Norman

Faktor I Extraversion/Überschwänglichkeit (»Extraversion/Surgency«)	
gesprächig	– schweigsam
freimütig	– verschlossen
unternehmungs-	– zurückhaltend
lustig	– zurückgezogen
gesellig	– zurückgezogen
Faktor II Verträglichkeit (»Agreeableness«)	
gutmütig	– grantig
wohlwollend	– missgünstig
freundlich	– starrköpfig
kooperativ	– feindselig
Faktor III Gewissenhaftigkeit (»Conscientiousness«)	
sorgfältig	– nachlässig
zuverlässig	– unzuverlässig
genau	– ungenau
beharrlich	– sprunghaft
Faktor IV Emotionale Stabilität (»Emotional Stability«)	
ausgeglichen	– nervös
entspannt	– ängstlich
gelassen	– erregbar
körperlich stabil	– wehleidig
Faktor V Kultiviertheit, Bildung (»Culture«)	
kunstverständlich	– kunstunverständlich
intellektuell	– ungebildet
kultiviert	– ungeschliffen
fantasievoll	– fantasielos

Tab. 2: Die fünf Persönlichkeitsfaktoren nach Norman (in: Stemmler et al. 2016b: 294).

Anhang III: Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne

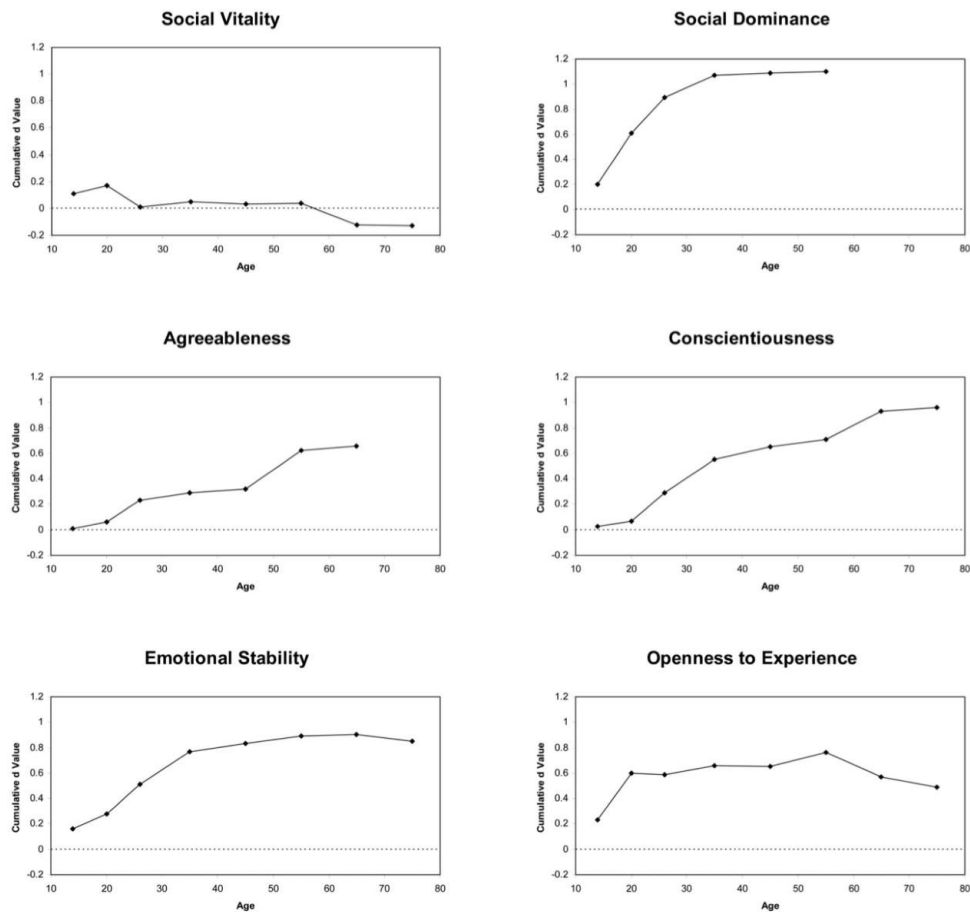


Figure 2. Cumulative d scores for each trait domain across the life course.

Abb. 7: Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne (in: Roberts/Walton/Viechtbauer 2006: 15).

Anhang IV: Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Übersicht des Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW



Abb. 8: Übersicht des Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (in: Studiums-zentrum der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2021: 7).

Anhang V: Kompetenzen des Kompetenzprofils

K1: Fähigkeit zur Prozessgestaltung	K2: Fähigkeit zur Dokumentation	K3: Fähigkeit zur Innovation	K4: Fähigkeit zu forschen
K5: Fähigkeit zu leiten und zu führen	K6: Fähigkeit zur Kooperation	K7: Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion	K8: Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung

Tab. 3: Kompetenzen des Kompetenzprofils (in Anlehnung an: Studienzentrum Soziale Arbeit 2012: 5f.), eigene Darstellung.

Anhang VI: Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit K1-K5

III: Ausdifferenzierung und Operationalisierung der Kompetenzen

Fach- und Methodenkompetenz

Kompetenzen	Ausdifferenzierung der Kompetenzen in Teilkompetenzen
Fähigkeit zur Prozessgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, mit Hilfe von Fachwissen und von Analysemethoden die Lebens- und Bedarfslagen sowie die Sozialisations- und Bildungsbedingungen von (potenziellen) Zielgruppen und Adressatinnen- und Adressatensystemen zu analysieren und zu verstehen - Fähig sein, Interventionen – aufbauend auf die Analyse und das Verständnis sowie mit Hilfe von spezifischen Handlungsmethoden – zielgerichtet und in Zusammenarbeit mit den Adressatinnen- und Adressatensystemen sowie in Kooperation mit anderen beteiligten Fachkräften und Dritten zu planen, durchzuführen und zu evaluieren
Fähigkeit zur Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, den professionellen Handlungsprozess systematisch zu dokumentieren - Fähig sein, die aus der Dokumentation der professionellen Handlungsprozesse entstandenen Informationen zur Verbesserung der Arbeit zu nutzen
Fähigkeit zur Innovation	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, zu erkennen, wenn die Bedürfnisse von Zielgruppen durch ein gegebenes Angebot nicht angemessen abgedeckt sind - Fähig sein, Methoden und Verfahren fallbezogen anzupassen und weiterzuentwickeln - Fähig sein, die Entwicklung von innovativen Angeboten zu fördern und zu unterstützen.
Fähigkeit zu forschen	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, wissenschaftliche Texte zu verstehen und analysieren - Fähig sein, empirische Untersuchungen u fachrelevanten Fragen zu verstehen und nachzuvollziehen - Fähig sein, Forschungsergebnisse kritisch zu reflektieren - Fähig sein, verschiedene Vorgehensweisen der Wissenserzeugung zu erkennen und einzuordnen - Fähig sein, wissenschaftliche Texte zu verfassen - Fähig sein, in der professionellen Praxis eine differenzierte, wissenschaftlich fundierte und reflektierte Position zu bilden, begründen und vertreten zu können
Fähigkeit zu leiten und zu führen	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, einfache Projekte sowie kleinere Arbeitsgruppen und Teams zu leiten - Fähig sein, Aufgaben zu delegieren und die am Projekt bzw. in der Gruppe partizipierenden Mitarbeitenden in der Erledigung ihrer Aufgaben zu führen

Abb. 9: Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit K1-K5 (in: Studienzentrum Soziale Arbeit 2019b: 5).

Anhang VII: Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit K6-K8

Sozialkompetenz (K6)

Kompetenzen	Ausdifferenzierung der Kompetenzen in Teilkompetenzen
Fähigkeit zur Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, mit anderen Fachkräften und/oder Dritten adäquat zusammenzuarbeiten und – auch bei unterschiedlichen Interessen – fair und transparent zu verhandeln - Fähig sein, eigene Entscheidungen zu begründen und Zusammenarbeitsprozesse aktiv zu initiieren - Fähig sein, Konflikte wahrzunehmen und Verantwortung für eine konstruktive Konfliktbeurteilung zu übernehmen

Selbstkompetenz (K7 – K8)

Kompetenzen	Ausdifferenzierung der Kompetenzen in Teilkompetenzen
Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, eigene und fremde Werte und Normen zu benennen, zu analysieren und zu hinterfragen - Fähig sein, das eigene Handeln und dessen Auswirkungen zu beschreiben, zu analysieren und zu hinterfragen - Fähig sein, Feedbacks zu integrieren - Fähig sein, aus der Analyse Konsequenzen für die eigene Weiterentwicklung und für das professionelle Handeln gemäss professioneller Standards und ethischen Grundsätzen der Sozialen Arbeit abzuleiten
Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung	<ul style="list-style-type: none"> - Fähig sein, das eigene Lernen zu steuern - Fähig sein, die Motivation beim Lernen zu regulieren - Fähig sein, sich neues Wissen zu erschliessen

Abb. 10: Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit K6-K8 (in: Studienzentrum Soziale Arbeit 2019b: 6).

Anhang VIII: Theorie-Praxis-Figuren

Neuweg unterscheidet zwischen sechs Integrations- und sechs Differenzierungskonzepten. Integrationskonzepte weisen auf einen Zusammenhang zwischen Ausbildungswissen und berufspraktischem Können hin und zielen folglich darauf ab, beide Formen zu integrieren. Das Differenzierungskonzept steht dieser Annahme kritisch gegenüber, dass das Ausbildungswissen einfach ins Können überführt werden kann (vgl. Neuweg 2004: 1f.).

Integrationskonzepte: Technologiekonzept

Das Technologiekonzept setzt Wissen als notwendige Voraussetzung für Können voraus, welches durch die Anwendung des Wissens entstehen kann. Professionelles Handeln wird in diesem Konzept als bewusst reguliertes Tun gesehen, welches zur Problemlösung führt. Wissen besitzt laut dem Konzept technische Regeln, welche bei situativen Komponenten mit festgelegten Handlungen angewendet werden, um Handlungsziel zu erreichen. Es postuliert demnach eine klare Trennung zwischen der Hochschule und der Praxis (vgl. Neuweg 2004: 2f.).

Mutterwitzkonzept

Das Mutterwitzkonzept besagt, dass es eine Verbindung zwischen Praxis und Theorie benötigt. Kant benannte dies als Urteilskraft und Herbart als Takt (vgl. Kant 1793/Herbart 1802, zit. nach Neuweg 2004: 4). Wissen ist demnach nicht ausreichend, aber nötig, damit Können gelingt. Die Urteilskraft lässt sich jedoch nicht didaktisch vermitteln, sondern braucht Raum, in dem es erprobt werden kann. Mit den richtigen Theorien und der Erfahrung kann eine Person demnach das Richtige tun (vgl. Neuweg 2004: 4).

Prozeduralisierungskonzept

Das Prozeduralisierungskonzept besagt, dass das Wissen laut Neuweg ins «Fleisch und Blut» überzugehen hat (Neuweg 2004: 5). Das Wissen muss unter Handlungsdruck unter Beweis gestellt werden. Es braucht folglich ein systematisches und ausgedehntes Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining, in welchem das Wissen reproduziert wird. Können ist folglich das unbewusste Anwenden von Handlungsregeln (vgl. ebd: 5f.).

Brillenkonzep

Das Brillenkonzep steht zwischen Theorie und Praxis, Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen und Einstellungen. Das Brillenkonzep macht darauf aufmerksam, dass Theorien die Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten beeinflussen und dadurch gewisse Dinge in den Blick rücken und andere ausblenden. Theorie äussert sich demnach darin, was und wie die professionelle Person etwas sieht und dies, ohne dass die Theorie bewusst angewendet wird. Das Brillenkonzep rückt damit die Problemdefinition in den Fokus (vgl. Neuweg 2004: 6f.).

Induktionskonzept

Das Induktionskonzept besagt, dass sich das Abstrakte nur vom Konkreten ableiten lässt und daher die Praxis vor dem Wissen kommen muss. Können kann sich demnach nur als Folge von Erfahrungen ausbilden und benötigt in diesem Moment noch keine Theorie. In der Auseinandersetzung mit der Theorie kann sich Vorgefertigtes festigen, an der Stelle, an welcher es stimmt, korrigieren dort wo es falsch ist und ergänzt werden, wo es unvollständig ist. Dieser Prozess benötigt eine Reflexion der angeeigneten, subjektiven Theorien. Damit wird auf die subjektive Theorie aufgebaut und die objektive Theorie wird entwickelt (vgl. Neuweg 2004: 7f.)

Parallelisierungskonzept

Das Parallelisierungskonzept fordert, dass die Erfahrung parallel zur Verberuflichung stattfinden. Laut diesem Konzept sind Erfahrungen blind, wenn sie ohne Begriffe gesammelt werden, aber auch Begriffe sind leer ohne Erfahrungen. Es kritisiert folglich die Trennung zwischen Theorie und Praxis. Die beiden Felder müssen aufeinander bezogen werden (vgl. Neuweg 2004: 8f).

Persönlichkeitskonzept

Das Persönlichkeitskonzept weist darauf hin, dass die Aufnahme von Wissen und von Erfahrungen während dem Studium von bereits relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen abhängig ist. Nicht alles Wissen kann eine Person aufgrund der Persönlichkeit ausleben und nicht alles Können kann in einer handlungsleitenden Theorie wiedergegeben werden. Studierende sollten folglich über die berufsethischen und berufspraktischen Bedeutungen bestimmter Persönlichkeitsdimensionen informiert werden und sie sollten Möglichkeiten der Selbsterfahrung erhalten. Sie sollten sensibel und klar beraten werden und die Lernangebote individuell angepasst werden, dass damit nicht das gestärkt wird, was sie bereit mitbringen, sondern sie auch die Chance erhalten, an dem zu arbeiten, was sie noch nicht mitbringen, aber für die Professionalität benötigen (vgl. Neuweg 2004: 11f.)

Erfahrungs- und Meisterlehrkonzept

Das Erfahrungs- und Meisterlehrkonzept geht in Richtung «lernen am Modell» (vgl. Edelmann/Wittmann 2012: 163f.). Den Studierenden wird dadurch vermittelt, wie intuitives Handeln und impliziertes Wissen in der Praxis umgesetzt wird. Es wird in der Praxis durch den Meister intuitiv-improvisiert und der Situation angepasst. Das führt zum Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen der aktuellen Situation und früheren, was ihnen ein spontanes Fallverstehen ermöglicht und ihnen aufzeigt, wie darauf reagiert werden muss. Aus dem Grund, dass dieses Wissen auf Erfahrungen aufbaut, kann es nicht durch mündliche Weitergabe vermittelt werden und es bedarf der Erfahrung. Die Studierende oder der Studierende kann durch das Zuschauen der Meisterin oder dem Meister unbewusst Regeln des Könnens erwerben (vgl. Neuweg 2004: 12).

Anreicherungskonzept

Im Anreicherungskonzept geht es um den Prozess vom expliziten Rationalen zum implizit-intuitiven. Es findet eine schrittweise qualitative Entwicklung von den Wissen- und Handlungsgrundlagen statt. Das Handeln in Form der Regelanwendung des Wissens, welches als Grundlage weiter besteht, soll sich zusätzlich in Richtung einer Kontextsensibilität und situationsabhängigen Entscheidungskompetenz hin entwickeln (vgl. Neuweg 2004: 14).

Reflexionskonzept

Das Reflexionskonzept geht davon aus, dass Erfahrungen eine grosse Bedeutung haben, aber diese nicht ausreichend für die Professionalisierung sind. Es braucht «Einlassen auf Erfahrungen, Reflexion der Erfahrungen und Rückbezug in neues Handeln und Erfahren» (Neuweg 2004: 16), wodurch sich ein analytischer Habitus ausbilden kann. Dieser Prozess führt zu einer nie endenden Weiterentwicklung des Handelns, auch nach Abschluss einer Ausbildung (vgl. ebd.: 16f.).

Interferenzkonzept

Das Interferenzkonzept besagt, dass Wissen und Reflexion keineswegs sich nur positiv auf die Handlungskompetenzen auswirken müssen, vielmehr muss die Praktikerin oder der Praktiker auch die Fähigkeit besitzen, sich ganz auf die Situation einlassen zu können. Die Reflexion soll demnach ihren Platz nach dem Handeln haben, um sich zu vergegenwärtigen, was fehlerhaft im Handeln war. Dadurch kann Können sich in Form von Wissen manifestieren (vgl. Neuweg 2004: 17f.).

Phasenkonzept

Das Phasenkonzept setzt eine klare Trennung zwischen Theorie und Praxis voraus, welche nacheinander ablaufen, aber aufeinander bezogen werden. Es wird also klar zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen getrennt. Es findet eine zweifache Professionalisierung an zwei Lernorten statt.

Anhang IX: Erläuterung Werte- und Entwicklungsquadrat

Friedemann Schulz von Thun hat das Wertequadrat von Helwig übernommen und es 1989 mit dem Entwicklungsquadrat ergänzt (vgl. Schulz von Thun 2017: 54/Schulz von Thun 2018: 43). Das Werte- und Entwicklungsquadrat ermöglicht eine Beurteilung von Eigenschaft nicht in Bezug von gut und schlecht, sondern in Bezug auf seinen Gegenwert (vgl. Schulz von Thun 2017: 52). Dabei geht Friedemann Schulz von Thun davon aus, dass dieser positive Wert nur als konstruktiv angesehen werden kann, wenn die bestehende Spannung zum positiven Gegenwert ausgehalten wird. Ein positiver Wert würde ansonsten zu einer übertreibenden Entwertung, nämlich zu einem negativen Wert werden, während die Ausbalancierung zwischen diesem Wert und dem positiven Gegenwert die positive Eigenschaft aufrechterhalten lässt (vgl. Schulz von Thun 2018: 43).

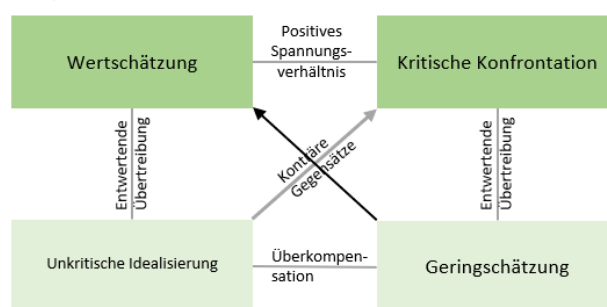


Abb. 11: Werte- und Entwicklungsquadrant am Beispiel Wertschätzung (in: Schulz von Thun et. al 2017: 55), eigene Darstellung

Er nennt in seiner Erläuterung den Wert Wertschätzung, welcher nur im Zusammenspiel mit dem Gegenwert *kritische Konfrontation* bestehen kann, da er ansonsten im Übermass zur unkritischen Idealisierung führt. Es braucht demnach eine Entwicklung, welche die Integration der Gegensätze in die Persönlichkeit ermöglicht, anstelle von einer eindimensionalen Ausprägung einer Eigenschaft. Bei einem entwerteten Wert von Wertschätzung und Form von unkritischer Idealisierung, würde die Entwicklungsrichtung in Richtung zur kritischen Konfrontation gehen (vgl. Schulz von Thun/Rupper/Startmann 2017: 55). Dies ist in der Abb. 11 mit dem schwarzen Pfeil dargestellt. Das Gleiche könnte der Fall sein beim positiven Gegenwert, in Form der Geringschätzung würde die Entwicklungsrichtung in Richtung Wertschätzung gehen. Die vier Begriffe lassen sich als Wertequadrat darstellen. Die beiden positiven Werte sind jeweils wie in Abb. 11 oben angeordnet. Die übertreibende Entwertung hingegen in den unteren beiden Kästchen. Daraus entstehen vier Arten von Beziehungen zwischen ihnen. Die oberen beiden Werten stehen in einem positiven Ergänzungs-, aber auch Spannungsverhältnis. Die Diagonalen Beziehungen bilden konträre Gegensätze. Die senkrechten bilden entwertende Übertreibungen und die untere Verbindung stellt die Änderung dar, welche sich vollzieht, wenn von der übertrieben Entwertung in die entgegengesetzte Entwertung geflohen wird (vgl. Schulz von Thun 2010: 13f.).