

Caroline Pulver | Esther Abplanalp (Hg.)

Lernen in der Praxis

Die Praxisausbildung im Studium
der Sozialen Arbeit

3. Auflage

■
■ **i n t e r a c t**
■ Hochschule Luzern
■ Soziale Arbeit
■

LAMBERTUS

Caroline Pulver | Esther Abplanalp (Hg.)

Lernen in der Praxis

Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

LAMBERTUS



Laden Sie dieses Buch kostenlos auf Ihr Smartphone, Tablet und/oder Ihren PC und profitieren Sie von zahlreichen Vorteilen:

- **kostenlos:** Der Online-Zugriff ist bereits im Preis dieses Buchs enthalten
- **verlinkt:** Die Inhaltsverzeichnisse sind direkt verlinkt, und Sie können selbst Lesezeichen hinzufügen
- **durchsuchbar:** Recherchemöglichkeiten wie in einer Datenbank
- **annotierbar:** Fügen Sie an beliebigen Textstellen eigene Annotationen hinzu
- **sozial:** Teilen Sie markierte Texte oder Annotationen bequem per E-Mail oder Facebook

Aktivierungscode: palp-2023

Passwort: 0227-9989

Download App Store/Google play:

- **App Store/Google play** öffnen
- Im Feld **Suchen Lambertus+** eingeben
- **Laden** und **starten** Sie die **Lambertus+ App**
- Oben links den Aktivierungsbereich anklicken um das E-Book freizuschalten
- Bei **Produkte aktivieren** den **Aktivierungscode** und das **Passwort** eingeben und mit **Aktivieren** bestätigen
- Mit dem Button **Bibliothek** oben links gelangen Sie zu den Büchern

PC-Version:

- Gehen Sie auf www.lambertus.de/appinside
- **Aktivierungscodes** oben anklicken, um das E-Book freizuschalten
- **Aktivierungscode** und **Passwort** eingeben und mit **Aktivieren** bestätigen
- Wenn Sie Zusatzfunktionen wie persönliche Notizen und Lesezeichen nutzen möchten, können Sie sich oben rechts mit einer persönlichen E-Mail-Adresse dafür registrieren
- Mit dem Button **Bibliothek** oben links gelangen Sie zu den Büchern



Bei Fragen wenden Sie sich gerne an uns:
Lambertus-Verlag GmbH – Tel. 0761/36825-24 oder
E-Mail an info@lambertus.de



SOZIAL | RECHT | CARITAS

Caroline Pulver | Esther Abplanalp (Hg.)

Lernen in der Praxis

Die Praxisausbildung im Studium
der Sozialen Arbeit

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

LAMBERTUS

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über dnb.d-nb.de abrufbar.

3. völlig überarbeitete Auflage 2023

Alle Rechte vorbehalten

© 2023, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

www.lambertus.de

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Druck: WIRmachenDRUCK, Backnang

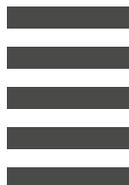
Lambertus ISBN: 978-3-7841-3632-5

ISBN ebook: 978-3-7841-3634-9

Interact ISBN: 978-3-906036-56-4

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	13
Anforderungen an die Praxisausbildung im Rahmen der Profession Soziale Arbeit.....	13
<i>Caroline Pulver</i>	
Literaturverzeichnis.....	23
1 Rahmenbedingungen und Regelungen der Praxisausbildung an schweizerischen Fachhochschulen	25
<i>Pascal Engler</i>	
1.1 Einleitung	25
1.2 Bildungspolitisches Umfeld und Rahmenbedingungen	27
1.2.1 Zulassung an den Fachhochschulen	30
1.3 Die Praxisausbildung an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit.....	32
1.3.1 Praxisausbildung an ausgewählten Fachhochschulen im Vergleich ..	33
1.4 Schluss	35
1.5 Literaturverzeichnis.....	37
2 Studierende ausbilden – von der Rekrutierung bis zu den Lernprozessen	39
<i>Fabienne Friedli, Barbara Marti</i>	
2.1 Das Ausbildungskonzept.....	40
2.2 Die Rekrutierung	41
2.3 Die Vorbereitungsphase	43
2.4 Die Phasen in der Praxis.....	45
2.5 Die Nachbereitung.....	54
2.6 Literaturverzeichnis.....	55
3 Bildungsprozesse am Lernort Praxis	59
<i>Janine Lüscher</i>	
3.1 Lernorte im Studium – Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Theorie und Praxis	59
3.2 Professionalität als Studienziel.....	60
3.3 Die Grundbausteine professionellen Handelns	61
3.4 Lernen und Bildung am Lernort Praxis.....	66
3.5 Literaturverzeichnis.....	73



4	Projekte als Teil der Praxisausbildung – Veränderung ermöglichen	79
	<i>Annina Friz</i>	
4.1	Definition von Projekten.....	79
4.2	Bildung für nachhaltige Entwicklung und Soziale Arbeit.....	85
4.3	Lernräume schaffen in der Praxisausbildung.....	88
4.4	Kompetenzen durch projektorientiertes Lernen.....	90
4.5	Fazit.....	100
4.6	Literaturverzeichnis.....	101
5	Persönlichkeitsentwicklung in Praxis- und Hochschulausbildung	105
	<i>Judith Studer, Martina Hinssen</i>	
5.1	Einleitung	105
5.2	Persönlichkeitsentwicklung in den Studiengängen Sozialer Arbeit – Gegenstand und Beweggrund	107
5.3	Ansätze zur Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung.....	110
5.4	Persönlichkeitsentwicklung am Lernort Praxisorganisation	114
5.5	Fazit.....	120
5.6	Literaturverzeichnis.....	120
6	Die Beurteilung in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit: Theoretische und methodische Zugänge	125
	<i>Barbara Marti, Pascal Engler</i>	
6.1	Einleitung	125
6.2	Diskussionsstand.....	126
6.3	Zusammenfassung	131
6.4	Instrumente und Methoden der Beurteilung	133
6.5	Fazit.....	141
6.6	Literaturverzeichnis.....	142
6.7	Anhang	147
7	Das Mentorat – Lernprozessbegleitung in der Praxisausbildung....	149
	<i>Annette Dietrich, Lucas Haack, Sandra Schmid</i>	
7.1	Einleitung	149
7.2	Der Begriff <i>Mentorat</i>	150
7.3	Lernprozesse begleiten in der Praxisausbildung durch Mentor*innen	153
7.4	Ein Blick in die Zukunft: von Lernorten zu Lernkontexten	157

7.5	Fazit	159
7.6	Literaturverzeichnis.....	160
7.7	Anhang	163
	Die Herausgeber*innen und Autor*innen	165
	Glossar - Erläuterungen der wichtigsten Begriffe	171





Vorwort

Im Januar 2005 erschien die Erstauflage der vorliegenden Publikation. Im Herbst des gleichen Jahres starteten im Zuge der so genannten Bologna-Reform die ersten Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit an schweizerischen Fachhochschulen. Die Ausbildungen wurden im Rahmen der europa-weiten Reform strukturell und inhaltlich neu ausgestaltet, was auch für die Module der Praxisausbildung Veränderungen bedeutete.

Die Verantwortlichen der Fachhochschulen und Vertretende der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit setzten sich aufgrund der Veränderungen gemeinsam intensiv mit der Frage auseinander, was ein „gutes Ausbildungspraktikum“ ist und entwickelten die Praxisausbildung gemeinsam weiter. Bereits damals beschäftigten sie Themen, wie

- die Bologna-Reform und deren Auswirkungen auf die Praxisausbildung,
- die Kompetenzorientierung und damit verbunden eine andere Ausgestaltung der Rolle der Praxisausbildenden sowie
- Projektgebundene Praktika als neue Herausforderung für die Praxisausbildung.

Die damaligen Ergebnisse wurden mittlerweile weiterentwickelt und bereits wieder überarbeitet. Gewisse Themen und Aspekte der Praxisausbildung haben sich seither etabliert und sind selbstverständlich geworden. Gleichzeitig stehen wir als Vertretende der Fachhochschulen und Handlungsfelder der Sozialen Arbeit vor Herausforderungen, wie wir



sie uns damals nicht hätten vorstellen können. Die aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Fragen fordern uns als Vertretende der Fachhochschulen und Handlungsfelder der Sozialen Arbeit wieder auf, der Frage, was ein „gutes Ausbildungspraktikum“ ist, gemeinsam nachzugehen und neue Antworten auf Themen sowie teilweise bereits bekannte Fragen zu suchen.

Es freut mich sehr, dass sich junge Kolleg*innen an den Fachhochschulen wie in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit diesen Herausforderungen stellen und neue, innovative Formen für die Ausgestaltung der Praxisausbildung suchen. Mit ihrem Engagement schaffen sie beste Voraussetzungen, dass die Praxisausbildung auch unter anspruchsvollen Rahmenbedingungen mit hoher Qualität gewährleistet und weiterentwickelt werden kann.

In der vorliegenden, vollständig überarbeiteten, dritten Auflage der Publikation *Lernen in der Praxis* greifen meine jüngeren Kolleg*innen diese teilweise neue Themen auf und bearbeiten auch bereits bekannte Aspekte, wie die Planung oder die Beurteilung der Praxisausbildung, vor dem Hintergrund neuer Perspektiven. Sie berücksichtigen dabei aktuelle didaktische Konzepte und auch methodische Überlegungen.

Die vorliegende Neuauflage zeugt damit auch von einer Art Stabsübergabe an die nächste Generation und sie konnte nur dank guter Zusammenarbeit und einem konstruktiven Austausch entstehen. Gerne danke ich an dieser Stelle,

- den in der Praxis tätigen Fachpersonen Sozialer Arbeit,
- den Praxisausbildenden,
- den Studierenden sowie

- den Verantwortlichen der Praxisausbildung an den Fachhochschulen

und allen, die mit gemeinsamem Nachdenken, kritischen Fragen und professionellem Tätigsein im Alltag der Sozialen Arbeit gute Voraussetzungen für das Lernen in der Praxis ermöglichen. Sie alle leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung von Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die in der heutigen, komplexen Realität Sozialer Arbeit methodisch und zielorientiert – und gleichzeitig verantwortungsbewusst – handeln müssen.

Bern, im April 2023

Esther Abplanalp





Einleitung

Anforderungen an die Praxisausbildung im Rahmen der Profession Soziale Arbeit

Caroline Pulver

Eine Bachelor-Ausbildung in Sozialer Arbeit an einer Schweizer Fachhochschule befähigt ganz grundsätzlich zur Berufsausübung in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Die Vielfältigkeit und Heterogenität der Handlungsfelder verdeutlichen, wie herausfordernd die Erlangung eben dieser Berufsbefähigung sich gestaltet. Je Handlungsfeld variieren die konkreten Anforderungen an die Fachpersonen, die notwendigen Spezialkenntnisse, wie auch die bestehenden Rahmenbedingungen der Organisationen. Nicht zuletzt deshalb ist die Charakterisierung der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit schwierig und die Fachkräfte sind in ihrer Fähigkeit, ihre professionsspezifischen Kompetenzen auf immer wieder neue Ausgangslagen zu adaptieren, besonders gefragt.

Das Lernen im Feld, das Sammeln von Praxiserfahrungen und insbesondere das Kennenlernen unterschiedlicher Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und deren Charakteristika stellen vor dem Hintergrund der zu erlangenden Berufsbefähigung eine unbestrittene Anforderung an einen Studiengang in Sozialer Arbeit dar. Nicht alle notwendigen Kompetenzen, die die Profession Soziale Arbeit und die

Handlungsfelder ebendieser auszeichnen, können an der Hochschule gelehrt werden. Gewisse Kompetenzen können nur durch einschlägige Praxiserfahrungen erarbeitet, erprobt und weiterentwickelt werden, gerade angesichts der unterschiedlichen Kontexte, in denen angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit nach ihrer generalistischen Ausbildung¹ tätig sein werden.

Praktika sind in den Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit seit jeher konstitutiver Bestandteil. Im Kontext Schweiz umfassen diese circa einen Drittel des gesamten Bachelor-Studiums.² Dabei gibt es je Hochschule verschiedene Möglichkeiten und Anforderungen, beispielsweise bezüglich der Dauer der verschiedenen Praxisphasen, der zeitlichen Verortung im Studium oder auf wie viele verschiedene Organisationen respektive Kontexte, sich die Praxisphasen verteilen. Mindestens ein Semester verbringen die Studierenden in der Regel in einer Organisation der Sozialen Arbeit. Ein weiteres Semester wird teilweise als Projekt oder in einer anderen Organisation der Sozialen Arbeit absolviert. Es erstaunt deshalb etwas, dass die Praxisausbildung und deren makro- und mikrodidaktischen Ausgestaltung im deutschsprachigen Raum

- 1 Der Ausdruck eines *generalistischen Studiums in Sozialer Arbeit* bezeichnet im Kontext Schweiz das Zusammenwachsen der historisch unterschiedenen Arbeitsbereiche der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der soziokulturellen Animation. Mit einem generalistischen Abschluss in Sozialer Arbeit soll die Berufsbefähigung für alle drei Arbeitsbereiche und den darin noch viel zahlreicher vorhandenen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit grundsätzlich gewährleistet sein. Eine erste Profilbildung der Studierenden ist nicht zuletzt aufgrund der Verschiedenheit der Handlungsfelder in der Regel integrativer Bestandteil des Bachelor-Studiums und eng mit den Praxiserfahrungen während der Ausbildungspraktika verbunden.
- 2 Ein Drittel des Studiums bedeutet im Rahmen eines Vollzeitstudiums, welches sechs Semester dauert, dass die Studierenden zwei Semester oder ein Jahr in Handlungsfeldern und -Kontexten der Sozialen Arbeit verbringen respektive studieren.

nicht breiter erforscht werden und auch auf theoretisch-konzeptueller Ebene nicht mehr darüberschrieben wird.

Die Wichtigkeit der Praxisausbildung als Teil des Studiums und der Ausbildung in Sozialer Arbeit insgesamt sowie die Zusammenführung aktueller Bestrebungen, eben diesen Teil der Ausbildung noch besser zu verstehen, deren Weiterentwicklung anzuregen und aktuelle Überlegungen für diesen Bereich aufzuarbeiten, liefern die Hauptmotivation für die Überarbeitung und Neuauflage des vorliegenden Sammelbandes. Gerade weil die Studierenden diesen Teil der Ausbildung örtlich nicht an der Hochschule verbringen, wirkt das Anliegen, vor allem diesen Teil der Ausbildung auf konzeptueller Ebene passgenau zu entwickeln, eigentlich schon fast redundant. Zumindest, weil es eigentlich vor allem darum gehen muss, die Studierenden in dieser Phase des Hochschulstudiums, die sie örtlich nicht an der Hochschule verbringen, angemessen auszubilden.

Der praktische Einstieg in die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ist für die Studierenden zudem oft mit krisenhaften Momenten verbunden und stellt für die Studierenden deshalb einen schwierigen, wenn nicht den schwierigsten Teil ihrer Ausbildung dar. In der Ausgestaltung der Praxisausbildung darf die Tatsache, dass sie für die Studierenden eine persönliche wie auch fachliche Herausforderung darstellt, nicht vernachlässigt werden. Die Konzeptualisierung der Praxisausbildung weist unter anderem deshalb die Notwendigkeit auf, sich auch mit Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung auseinandersetzen zu müssen.

Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind mehr als Fachkräfte anderer Professionen als ganze Person in ihr professionelles Handeln eingebunden. Die direkten Kontakte mit Adressat*innen und die damit entstehenden und für die Arbeit auch notwendigen Beziehungen führen dazu, dass Fachkräfte oftmals nicht ausschliesslich in ihrer professionellen Rolle wahrgenommen werden, sondern auch auf persönlicher Ebene involviert sind. Die ersten Erfahrungen der Studierenden in den Handlungsfeldern, Organisationen und Projekten der Praxis bedeuten also nicht nur die intensive Auseinandersetzung mit Studieninhalten, die sich nicht eins zu eins auf Praxis-situationen übertragen lassen, sondern auch die Auseinandersetzung mit der Involvierung der eigenen Person. Damit entstehen in der Praxisausbildung Herausforderungen auf Ebene der fachlich-methodischen Ausbildung wie auch auf der Ebene der persönlichen Entwicklung. Es sind damit zwei grundsätzliche Herausforderungen, mit denen die Studierenden umgehen müssen und die im Rahmen der Konzeptualisierung der Praxisausbildung zu berücksichtigen sind:

- Die Theorie-Praxis-Relationierung, weil das Wissen und Können, das Studierende sich an der Hochschule aneignen, nicht im Sinne einer unmittelbaren Verwertungslogik in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit angewendet werden können und
- die Praxiserfahrung in den Handlungsfeldern als Krisenerfahrung³, gerade weil die Studierenden auf persönli-

3 Der Begriff der Krisenerfahrung wird an dieser Stelle so genutzt, als dass „alle Veränderungen im Sinne von Übergängen, Ereignissen und ungewohnten Herausforderungen oder neuen Aufgaben“ (Abplanalp et al, 2020, S. 155), sich zu kritischen Lebensereignissen entwickeln können. Die Praxisphasen zeichnen sich durch eine Vielzahl von ungewohnten Herausforderungen, neuen Aufgaben und auch belastenden Erfahrungen aus, was verdeutlicht, inwiefern sie deshalb auch zu einer Belastungsprobe für Studierende werden können.

cher Ebene genauso gefordert werden wie auf der Ebene von berufspraktischem Wissen und Können.

Aktuelle Evaluationsergebnisse zu den Erfahrungen der Studierenden der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit⁴ in deren Praktika verdeutlichen, dass der Beginn der Praxisausbildung für einen Grossteil der Studierenden nicht einfach die Weiterführung des Studiums und ein weiteres Semester bedeutet, sondern eine erste Grenzerfahrung auf ihrem Weg zur Fachperson Soziale Arbeit. Ein Zusammenschluss der Evaluationen von vier Semestern verteilt über die Studienjahre 2020 bis 2022 zeigt, dass jedes Semester mindestens 44 % der befragten Studierenden angeben, im Rahmen des Praktikums an ihre Grenzen gestossen zu sein. Der Höchstwert in dieser Befragungszeit lag bei 52.4 % der Studierenden, die angaben, Grenzerfahrungen gemacht zu haben. Der Herausforderungsgrad im Praxismodul wird durch die Studierenden entsprechend hoch bewertet⁵.

Wenn genauer geschaut wird, an welche Art von Grenzen die Studierenden in den Praktika gestossen sind, so stehen im genannten Befragungszeitraum *'die hohen Anforderungen an sich selbst'* (zwischen 52.2 % und 58.3 %) jeweils an oberster Stelle. Dicht dahinter werden die *'hohen Anforderungen aufgrund von Mehrfachbelastungen (Arbeit, Familie, Studium)'* (zwischen 41.3 % und 62.8 %) genannt. Weitere Formen von

-
- 4 Die Befragung der Studierenden zu ihren Erfahrungen in den Praktika findet jedes Semester statt und wird durch den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit respektive von der darin verankerten Koordinationsgruppe Praxisausbildung verantwortet. Befragt wird jeweils die Kohorte Studierender, die im Vorsemester in den Praxisorganisationen war. Der Befragungszeitpunkt ist jeweils am Ende des Semesters respektive im Übergang zum Folgesemester (jeweils im Februar respektive September).
 - 5 Der Mittelwert des beurteilten Herausforderungsgrades lag im Befragungszeitraum bei 2.35; auf einer Skala von 1 (hoch) bis 5 (niedrig).

Belastungen ergeben sich aus den *'belastenden Situationen mit Klient*innen'* (zwischen 23.3 % und 50 %), aus den *'unterschiedlichen Vorgehensweisen und Haltungen innerhalb des Teams'* (zwischen 20.9 % und 39.1 %), aus der *'Enttäuschung über die Möglichkeiten in der Praxis'* (zwischen 11.6 % und 30.3 %) sowie aus *'hohen Anforderungen der Praxisorganisation'* (zwischen 12.1 % und 30.6 %) oder den *'hohen Anforderungen der praxisausbildenden Person'* (zwischen 11.6 % und 25 %), die die Studierenden während der Praxisphase im Feld begleitet. Es werden auch *'schwierige Situationen im Privatleben'* oder *'Anforderungen der Hochschule'* von einem Teil der Studierenden genannt, als Teil ihrer Grenzerfahrungen. Der Blick auf die wichtigsten Nennungen verdeutlicht aber, dass es die Anforderungen an sich selbst und der Praxis an und für sich sind, die die Studierenden vor Herausforderungen stellen. Anforderungen, denen sie noch nicht als ausgebildete Fachkräfte begegnen können, sondern in dieser vulnerablen Phase der Ausbildung begegnen müssen.

Die Praxisausbildenden sind den Studierenden in dieser Phase eine wichtige Bezugsperson. So beurteilen die Studierenden die Aussage, dass sie bei *'Schwierigkeiten oder Konflikten auf die praxisausbildende Person zugegangen sind'* im Mittel mit 1.5 (auf einer Zustimmungsskala von 1 bis 4). Die Begleitpersonen der Hochschule, in vorliegender Publikation auch Mentor*innen genannt, sind deutlich weniger zugänglich für die Studierenden. Sie geben im Mittel von 2.4 an, sich an die zuständige Person der Hochschule gewandt zu haben. Die unterschiedlichen Arten von Grenzerfahrungen verdeutlichen letztlich, dass die Studierenden während ihrer Praktika unterschiedliche Ansprechpersonen benötigen, um die Grenzerfahrungen zu bearbeiten und zu bewältigen.

Wie eingangs erwähnt, beziehen sich die Schwierigkeiten und Herausforderungen der Studierenden ausser auf die eigenen Grenzerfahrungen auch auf die Einzigartigkeit und Situationsabhängigkeit des professionellen Handelns, weil darin die Notwendigkeit der Theorie-Praxis-Relationierung eingelassen ist. Das professionelle Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass es immer wieder in konkreten Situationen unter Angabe spezifischer Handlungslogiken, unter organisationalen und interaktionslogischen Gegebenheiten hergestellt werden muss (Dewe et al., 2011, S. 21). Zudem lässt sich das professionelle Handeln aufgrund der Beschaffenheit des Sozialen nicht auf die starre Umsetzung von Regeln reduzieren. Wissen wird in diesem Sinne also nicht einfach angewendet, sondern muss fall- und kontextbezogen genutzt werden. Die „Transformation des Wissens im Handeln“ (Dewe et al., 2011, S. 34) stellt dabei eine spezifische Leistung der Fachpersonen dar und macht deutlich, dass das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit einer fundamental anderen Logik folgt als die Anwendung naturwissenschaftlicher Gesetze oder technischer Verfahren. An die Stelle von Technologieorientierung und strikter Regelbefolgung tritt ein situationsabhängiges Verstehen, das auf wissenschaftlichem Wissen aufbaut und das durch Erfahrungswissen und durch Sensibilität unterschiedlicher Perspektiven für die Situation ergänzt wird (ebd., S. 35). Der dialogische Anteil professionellen Handelns und die Beziehungsarbeit, die damit einhergeht, stellen die Essenz professionellen Handelns dar und verdeutlichen die Relevanz und Schwierigkeit der Theorie-Praxis-Relationierung gerade für Studierende, die sich am Anfang ihres Weges zur Fachperson befinden.

Der personenbezogene Prozess des Aushandelns von Problemlösungen, der mit dem interaktiven Teil professionellen Handelns zusammenhängt, ist notwendigerweise einer der kommunikativen Verständigung. Die Notwendigkeit, in jeder Situation erneut die Herstellung einer theoriegestützten Praxis zu erzeugen, begründet die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns. „Beide Komponenten stehen im Widerspruch zueinander, der nicht aufzulösen ist. Sie sind nicht dauerhaft miteinander in Einklang zu bringen, sondern nur situativ“ (Dewe et al., 2011, S. 40–41). Gerade um mit der Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns umzugehen, die erfordert, dass vermeintlich gleiche Situationen auch immer wieder unter neuen und verschiedenen Perspektiven angeschaut und mit den Adressat*innen ausgehandelt werden müssen, wird die Fähigkeit und Bereitschaft zu kritischer Selbstreflexion⁶ zum notwendigen Moment sozialpädagogischer Professionalität (vgl. dazu auch Pulver, 2023).

Das bedeutet, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit, wenn sie theoretisches Wissen auf praktisches Handeln adaptieren, bis zu einem gewissen Grad auf sich allein gestellt sind. Es liegt in der Verantwortung der Fachpersonen, wie Theorie operationalisiert und für die Praxis nutzbar gemacht wird. „Damit wird deutlich, dass an die Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit hohe Anforderungen gestellt werden“ (Pulver, 2021). Die Fachpersonen sind davon abhängig, diese Kompetenz der Theorie-Praxis-Relationierung erlernt und fest in der eigenen professionellen Identität eingebettet zu haben, und es sollte damit auch deutlich werden, dass nur

6 Mit kritischer Selbstreflexion ist gemeint, dass es um die Reflexion der Handlungslogik der je eigenen Berufspraxis geht, „die von einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person selbstverständlich auch nicht abzulösen ist“ (Dewe et al., 2011, S. 42).

im Rahmen der Praxisausbildung die notwendige Ausgangslage geschaffen werden kann, sich darin zu üben.

In der vorliegenden Publikation werden vor dem Hintergrund der in der Einleitung skizzierten Ausgangslage die unterschiedlichen Anforderungen an die Praxisausbildung beleuchtet. Dabei stehen die verschiedenen Perspektiven der involvierten Fachpersonen im Feld, die verschiedenen Formen von Praxisausbildung und die Rolle der Studierenden sowie der Hochschule gleichermaßen im Zentrum.

In Kapitel 1 wird einführend auf die Rahmenbedingungen der Praxisausbildung eingegangen. Für den Kontext Schweiz heisst das, den Blick auf die Fachhochschulen und ihren doppelten Auftrag für Disziplin und Profession respektive deren Handlungsfelder zu richten.

In Kapitel 2 wird differenziert dargestellt, wie Studierende von Fachpersonen angeleitet werden müssen, damit das Lernen in der Praxis gelingen kann. Ein besonderes Augenmerk wird hier auf das methodische Vorgehen im Rahmen der Praxisausbildung in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gelegt.

In Kapitel 3 werden die Bildungsprozesse der Studierenden beleuchtet, die erst durch und mit der eigenen Praxiserfahrung ermöglicht werden. Sie sind, wenn im Rahmen des Studiums Soziale Arbeit ein professioneller Habitus entwickelt werden soll, ein erforderlicher Bestandteil der Ausbildung.

Praxisausbildung wird oft mit zeitlich befristeten Anstellungen in Organisationen der Sozialen Arbeit assoziiert, in

denen die Studierenden den Arbeitsalltag ihrer bereits ausgebildeten Kolleg*innen kennenlernen. Allerdings bieten nicht nur Organisationen, sondern auch Projekte einen wichtigen und guten Rahmen, um die wichtigen Lernprozesse und den Kompetenzerwerb der Praxisausbildung zu ermöglichen. In Kapitel 4 wird deshalb auf Projekte als Lernfelder in der Praxisausbildung eingegangen.

Wie einleitend thematisiert wurde, ist der Einstieg in die Praxis und überhaupt das Kennenlernen der Praxis in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit für Studierende unter anderen deshalb schwierig, weil sie als Person ganzheitlich in die professionelle Praxis, in das professionelle Handeln involviert werden. Praxisausbildung ermöglicht deshalb auch für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige Anknüpfungsmöglichkeiten, die in Kapitel 5 herausgearbeitet werden.

Eine grundlegende Herausforderung für die Praxisausbildenden in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit stellt die Beurteilung der Studierenden dar, mit denen sie eng zusammengearbeitet haben. In Kapitel 6 werden verschiedene Zugänge aufgearbeitet, wie eine Beurteilung trotz intensiver Beziehungsarbeit gelingen kann.

Selbst wenn die Praxiserfahrungen der Studierenden örtlich gesehen nicht an der Hochschule erfolgen, behält die Hochschule die Verantwortung für die Ausbildung der Abschlusskompetenzen der Studierenden. Der Rolle der Hochschule respektive der Hochschulangehörigen während dieser Zeit in den Handlungsfeldern und Projekten kommt deshalb eine wichtige Bedeutung zu. Auf die mögliche Lernprozessbeglei-

tion in der Praxisausbildung in Form eines Mentorats wird deshalb in Kapitel 7 eingegangen.

Den Abschluss der Publikationen bilden Kurzportraits aller involvierten Autor*innen, die dieses Herausgeberinnenwerk überhaupt erst ermöglicht haben. Die Autor*innen arbeiten alle zum Thema Praxisausbildung und die gesammelte Expertise in den Artikeln leistet einen wichtigen Beitrag, die Praxisausbildung und die komplexen darin abgebildeten Prozesse, sichtbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Abplanalp, E., Cruceli, S., Disler, S., Pulver, C. & Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit. Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. Haupt.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Juventa.
- Pulver, Caroline. (2021). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit. In Berner Fachhochschule, *Soziale Arbeit* (Hg.), *Theorielinien*. <https://virtuelleakademie.ch/good-practice-beispiele/theorielinien/das-theorie-praxis-verhaeltnis-in-der-sozialen-arbeit/>
- Pulver, Caroline. (2023). *Die Mediatisierung professionellen Handelns in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit: Zur Situation der Fachkräfte in der Schweiz*. Dissertationsschrift, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



1 Rahmenbedingungen und Regelungen der Praxisausbildung an schweizerischen Fachhochschulen

Pascal Engler

1.1 Einleitung

In der letzten Auflage des vorliegenden Buches (2014) wurde als Fazit festgehalten, dass es den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit im Zuge der Bologna-Reform gelang, die Praxisausbildung erfolgreich *konzeptuell* zu verankern. Konstatiert wurde aber ergänzend, dass die Erfolge, die im Rahmen der Ausgestaltung der Fachhochschulentwicklung erzielt wurden, nicht für die *gesetzliche* Verankerung der Praxisausbildung gelten und sich dies rächen werde, weil zahlreiche Studierende aufgrund der Rahmenbedingungen keine Praxismodule finden werden (Engler, S. 39).

Neun Jahre später ist es Zeit, ein erneutes Fazit zu ziehen. Diese Aussage zu den Rahmenbedingungen geht mit einer hohen Emotionalität einher, denn wer die Situation auf dem Praxisstellenmarkt kennt, weiss auch um das teilweise verzweifelte Bemühen der Studierenden, ein Praxismodul zu finden. Insofern sind die Rahmenbedingungen sowohl persönlich für die Studierenden als auch für die Fachhochschulen

von hoher Bedeutung. An diese Ausgangslage soll mit zwei Fragen angeknüpft werden:

- (1) Wie gestalten sich das bildungspolitische Umfeld und die Rahmenbedingungen für die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Schweiz?

- (2) Wie nutzen die Fachhochschulen die skizzierten Rahmenbedingungen für die Verzahnung der beiden Lernorte Hochschule und Praxisorganisation?

Die Beantwortung der ersten Frage dient dazu, die Veränderungen auf Gesetzes- und Verordnungsebene der letzten Jahre einzuordnen und den Rahmen zu skizzieren, in dem sich die Fachhochschulen bewegen, um die Praxisausbildung zu organisieren. Mit der Antwort auf die zweite Frage soll gezeigt werden, wie die Fachhochschulen der Deutschschweiz die Schnittstelle zwischen den beiden Lernorten konzeptualisiert haben, diese konkret gestalten und welche Bedeutung die Grundlagendokumente der Konferenz der Fachhochschulen für Soziale Arbeit (SASSA) haben.¹ Anhand der Fragen soll herausgefunden werden, ob und wie sich die Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung verändert haben und wie sich dies auf die Fachhochschulen ausgewirkt hat. Ein Ergebnis sei vorweggenommen: Die Fachhochschulen stehen an einem bedeutsamen *historischen Moment* in Bezug auf die Praxisausbildung. Und: Die Chancen, die aktuellen Rahmenbedingungen nachhaltig zu verbessern, sind so gut wie schon lange nicht mehr.

1 Die SASSA schliesst sieben Fachhochschulen mit ein. Die Dokumente der SASSA gelten für alle FH gleichermaßen. Interessant wären an dieser Stelle auch Ausführungen zu den beiden Fachhochschulen Südschweiz (SUPSI) und Westschweiz (HES-SO), die für den vorliegenden Artikel aber nicht untersucht wurden.

1.2 Bildungspolitisches Umfeld und Rahmenbedingungen

Das bildungspolitische Umfeld und die Rahmenbedingungen für die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit haben in den vergangenen Jahren keine wesentlichen Veränderungen erfahren. Für die gesetzlichen Grundlagen, den Leistungsauftrag sowie die Qualitätssicherung und Akkreditierung ist der Bund zuständig. Die Fachhochschulen haben mehrheitlich kantonale Trägerschaften, diese stützen sich bei ihren Ausführungen auf Gesetze des Bundes² (siehe weiter unten). In Bezug auf die Praxisausbildung greifen einzelne Kantone beispielsweise bei den Gehältern für die Studierenden ein, diese Bestimmungen gelten aber ausschliesslich für die kantonalen Organisationseinheiten.

Eine zentrale Akteurin in Bezug auf die Rahmenbedingungen für die Fachhochschulen und die Praxisausbildung ist die Konferenz der Fachhochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz (SASSA). Die SASSA ist als Verein organisiert und setzt sich gemäss eigenen Angaben (SASSA, 2021) für die Positionierung und Entwicklung der Sozialen Arbeit im Hochschulumfeld ein. Die SASSA erteilt den einzelnen Fachhochschulen keine Weisungen, die gemeinsam erarbeiteten Grundlagen verfügen an den Fachhochschulen über bedeutende Empfehlungs- und Unterstützungsfunktionen.

2 Die Kantone erlassen eigene Ausführungsbestimmungen, die aber lediglich die Bundesgesetze konkretisieren, siehe zum Beispiel das Gesetz über die Berner Fachhochschule (FaG), Stand 01.01.2023.

In den folgenden Ausführungen stehen zunächst die Regelungen des Bundes und danach die Grundlagen der SASSA im Fokus:

Auf gesetzlicher Ebene (Bund) wurde das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG, SR 414.20) mehrfach geändert³ und eine neue Verordnung für die Zulassung verabschiedet (Zulassungsverordnung FH, SR 414.205.7). Inhaltlich und in Bezug auf die Anforderungen an die Studierenden wurde die bestehende Praxis im Rahmen der Verordnung konkretisiert und bestätigt. In der Zulassungsverordnung wird mit Artikel 5⁴ eine *Kann-Formulierung* für die Soziale Arbeit in Bezug auf die Persönlichkeit und eine *Muss-Formulierung* in Artikel 10⁵ bezüglich der Arbeitserfahrung zum ersten Mal auf Verordnungsebene festgehalten. Damit ist gemeint, dass die Fachhochschulen die Studierenden in Bezug auf ihre persönliche Eignung für den Beruf prüfen dürfen, in Bezug auf die Arbeitserfahrung in der Sozialen Arbeit diese aber vor dem Studium zwingend erbracht werden muss. In Bezug auf die Inhalte des Studiums sind auf der Ebene des Bundes keine Vorgaben zu finden. Es wird lediglich festgehalten, dass Fachhochschulen durch „praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten“ (Art. 26, Abs. 1 HFKG).

3 Seit 2014 in den Jahren 2015, 2017, 2020 und 2021.

4 Für den Fachbereich Soziale Arbeit können die Fachhochschulen und die Fachhochschulinstitute vor Eintritt in das erste Studiensemester eine Abklärung durchführen, anhand derer überprüft wird, ob die Kandidatin oder der Kandidat für das Berufsfeld persönlich geeignet ist (Artikel 5, Zulassungsverordnung FH).

5 Für den Fachbereich Soziale Arbeit muss der Nachweis einer mindestens einjährigen, qualifizierten Arbeitspraxis erbracht werden, in der die Kandidatin oder der Kandidat die Berufswelt und damit die Lebenssituation der Adressatinnen und Adressaten der künftigen beruflichen Tätigkeit kennen und verstehen lernt (Artikel 10, Zulassungsverordnung FH).

Auf der Ebene der Konferenz der Fachhochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz (SASSA) sind nach wie vor das Rahmenkonzept aus dem Jahr 2007 (SASSA) und die Empfehlungen zur Praxisausbildung (SASSA, 2013) als normativer Orientierungsrahmen für die Fachhochschulen gültig. Übergeordnet rekurrieren aktuell die für die Kompetenzprofile und für die Praxisausbildung relevanten Dokumente auf das Profil des Fachhochschulbereichs (SBFI, 1999), welches gemäss einer juristischen Auskunft von swissuniversities nicht mehr in Kraft ist.⁶ Insofern ist es zu begrüessen, dass die SASSA Schritte unternimmt, um die Rahmendokumente weiterzuentwickeln: Im Jahr 2021 hat die Konferenz der Fachhochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz ein neues Leitbild (SASSA, 2021) verabschiedet und unter dem Kapitel *Mission* festgehalten, dass sie Profile⁷ und Orientierungsrahmen definieren will. Der Orientierungsrahmen soll für die Gestaltung von Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit leitend sein. Wenn dieser Rahmen gemeinsam von den Fachhochschulen entwickelt wird, kann dies als Referenz für die Gestaltung der Praxisausbildung dienen.

Auch wenn sich das bildungspolitische Umfeld nicht stark verändert hat, lohnt es sich an dieser Stelle, auf die Fachhochschulen und die Zulassungskriterien einzugehen. Denn mit diesen Kriterien für die Zulassung wird folgende Frage geklärt: Wer studiert (potenziell) Soziale Arbeit und wer gelangt damit auf den Praxisstellenmarkt?

6 E-Mail vom 21. September 2022 an die Generalsekretärin der SASSA.

7 Die SASSA präzisiert im Leitbild nicht, was mit den Profilen genau gemeint ist.

1.2.1 Zulassung an den Fachhochschulen

Zwei Hochschultypen prägen das schweizerische Hochschulsystem: die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen. Die Pädagogischen Hochschulen werden den Fachhochschulen zugerechnet. Lange galt die gymnasiale Maturität als Königsweg für ein Studium an der Universität, ein Lehrabschluss mit Berufsmaturität hingegen wurde als optimale Vorbereitung für ein Fachhochschulstudium angesehen. Diese klare Zweiteilung ist aufgrund von Bildungsreformen zwar nicht aufgehoben, aber relativiert worden: Ein grosser Teil der Fächerpalette lässt sich an beiden Hochschultypen studieren und im Hinblick auf die Studienstruktur haben sich Fachhochschulen und Universitäten einander stark angenähert. In beiden Hochschultypen ist der erste Studienabschluss der Bachelor, dem ggf. ein Master folgt. Je nach fachlichem oder beruflichem Ziel ist der Hochschultyp wählbar oder vorgegeben. Das Studium der Sozialen Arbeit ist z. B. sowohl an der Universität als auch an Fachhochschulen belegbar, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Die Zulassung zu den Fachhochschulen erfolgt – wie zuvor erläutert – in der Regel über den Weg der Berufsbildung (berufliche Grundausbildung mit Berufsmaturität), die zu den universitären Hochschulen primär über die gymnasiale Maturität. Die Zulassung an den Fachhochschulen ist im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) sowie in der dazugehörigen Verordnung geregelt. Um an einer Fachhochschule zu studieren, müssen Bewerber*innen laut HFKG zusätzlich zumindest ein Jahr Berufspraxis mitbringen. Der Einstieg über die Berufsbildung ist der klassische Weg; er ist bestimmend für das praxisnahe Profil der Fachhochschulen. Diese Praxisnähe soll auch mit Blick auf die künftige

Hochschullandschaft beibehalten und noch schärfer konturiert werden. Konsequenterweise berechtigt die gymnasiale Maturität nur zur Aufnahme an Fachhochschulen, wenn die Bewerber*innen, wie eben angesprochen, eine einjährige, qualifizierte Erfahrung in der Arbeitswelt nachweisen können. In den vergangenen Jahren sind Studierende mit einem Abschluss einer Fachmittelschule (FMS) und der Fachmaturität Soziale Arbeit für die Fachhochschulen immer bedeutender geworden. Die Fachmittelschulen (FMS) bereiten die Schüler*innen in den Berufsfeldern Gesundheit, Soziale Arbeit sowie Pädagogik auf die Studiengänge an den höheren Fachschulen vor. Im Anschluss daran kann eine Fachmaturität – z. B. die Fachmaturität Soziale Arbeit – erworben werden, die eine qualifizierte Berufspraxis (Praktikum) einschliesst. Dieser Abschluss gibt Zugang zu den Studiengängen der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen.

Bereits bei den Zulassungsbestimmungen wird deutlich, dass die Praxisnähe für die Fachhochschulen zentral ist. Die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit haben somit schweizweit prinzipiell die gleichen Zulassungsvoraussetzungen; nur in kleinen Details gibt es Abweichungen. Die Zulassungsbestimmungen lassen einen gewissen Spielraum zu und führen im Rahmen der standortspezifischen Eignungsabklärungen zu unterschiedlichen Aufnahmeverfahren.

Neben den genannten Bestimmungen gibt es sogenannte *sur Dossier-Aufnahmen*. Diese sind den über 30-Jährigen vorbehalten, die den Nachweis erbringen, dass sie für ein Studium der Sozialen Arbeit geeignet sind. Dieser Nachweis wird durch die positive Beurteilung eines individuell erstell-

ten Dossiers erbracht, welches im Rahmen eines Ateliers erarbeitet wird.⁸

1.3 Die Praxisausbildung an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit

Durch die Ausführungen in Kapitel 1.2 zu den gesetzlichen und normativen Rahmenbedingungen wurde verdeutlicht, dass die relevanten Rahmenbedingungen stabil geblieben sind und sich wenig verändert haben. Diese *Stagnation* hat positive Seiten: Die finanzielle und personelle Ausgestaltung der Praxisausbildung in der Schweiz ist im internationalen Vergleich ausgezeichnet. Die Studierenden verdienen in der Regel einen Lohn, der von den Praxisorganisationen getragen wird; Fachpersonen der Praxis lassen sich zu Praxisausbildenden fortbilden und auch die Hochschulen investieren grosse zeitliche und finanzielle Ressourcen in die Praxisausbildung. Die gesetzlichen Grundlagen und die normativen Orientierungsrahmen der SASSA (2013) verlangen, dass die Praxisausbildung konstitutiv und somit grundlegend für das Studium der Sozialen Arbeit ist. Die von der Arbeitsgruppe *Praxisausbildung* SASSA formulierten Empfehlungen sind in Bezug auf den Umfang, die Anerkennung der Praxisausbilder*innen und der Praxisorganisation konkret und leitend, in Bezug auf den an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzerwerb und die Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht.

⁸ Siehe dazu zum Beispiel für die BFH, FHNW und HSLU folgende Webseite: <https://www.asdvillari.ch/de>.

Mit ihren Empfehlungen bietet die SASSA somit Orientierung und überlässt den Fachhochschulen gleichzeitig einen Interpretations- und Gestaltungsraum. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Fachhochschulen die Freiheiten innerhalb der skizzierten Rahmenbedingungen für die Verzahnung der beiden Lernorte Hochschule und Praxisorganisation nutzen. Diese Frage soll im folgenden Kapitel beantwortet und die Lösungen sollen eingeschätzt werden.

1.3.1 Praxisausbildung an ausgewählten Fachhochschulen im Vergleich

Im Jahre 2014 war die Ausgestaltung der Praxisausbildung (Engler, S. 35–38) Gegenstand einer Befragung von ausgewählten Fachhochschulen⁹ und zeigte folgendes Bild:

In Bezug auf Anzahl, Dauer und Form der Praxismodule orientierten sich die Fachhochschulen an den Empfehlungen der SASSA. Diese rät zu einer Dauer von 1.500 Stunden in der Praxisausbildung. Bei den Anerkennungskriterien für Praxisorganisationen und Praxisausbildende hielten sich die Fachhochschulen ebenfalls an die verständigte Grundlage. Auch wenn das Anerkennungsverfahren unterschiedlich gestaltet ist, zeigten sich ein gemeinsames Vorgehen und Verständnis der Fachhochschulen in Bezug auf die relevanten Kriterien.

Grosse Unterschiede gab es bei der Benotung. Generell galt, dass die Praxismodule promotionsrelevant sind. Die Notensetzung erfolgte aber je nach Hochschule ausschliesslich durch die Praxisausbildenden oder im Austausch zwischen

⁹ Folgende Fachhochschulen der Deutschschweiz wurden im Januar 2013 schriftlich befragt: BFH, FHNW, HSLU, ZHAW, FHSG und die HES-SO.

den beiden Lernorten und den beteiligten Akteur*innen. Auch hinsichtlich der Begleitgefässe – damit sind die praxisbegleitenden Module sowie die Begleitung der Studierenden durch Vertreter*innen der Hochschule gemeint – gab es Unterschiede. Zwar wurden die Studierenden während der Praxismodule mindestens einmal vor Ort besucht, die Rolle der besuchenden Person variierte aber von Hochschule zu Hochschule. Bei den Begleitmodulen wurde eine sprachliche Vielfalt deutlich (z.B. Fallwerkstatt, Kasuistik, Thementage oder Praxiskolloquium). In der Regel stand die Relationierung von praktischem und theoretischem Wissen im Vordergrund, jedoch mit stark unterschiedlichen Zugängen.

In einer aktuellen Studie¹⁰ bestätigt Engler (2022), dass sich die Fachhochschulen der Deutschschweiz hinsichtlich der geforderten Stundenzahl in der Praxisausbildung¹¹ und der formalen Anerkennung von Praxisorganisationen sowie Praxisausbildenden einheitlich an die Empfehlungen der SASSA (2013) halten. Während die Anforderungen an die Praxisorganisationen und die Praxisausbildenden homogen umgesetzt werden, zeigen sich bei Themen bezüglich der Organisation der Praxisausbildung zwischen den Fachhochschulen wesentliche Unterschiede: So werden die Kompetenzen, die am Lernort Praxisorganisation zu erwerben sind, und die Rückbindung dieser *Praxiskompetenzen* an das Abgangs- und

10 Es handelt sich um eine Forschung im Rahmen einer Dissertation, in der der Frage nachgegangen wurde, wie die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit der Deutschschweiz das Relationierungsverhältnis zwischen den Lernorten Praxisorganisation und Hochschule beschrieben und konzeptualisiert haben.

11 „Je nach Curriculum der einzelnen Hochschulen wird die Praxisausbildung inkl. der begleitenden Lehrveranstaltungen mit 48–60 ECTS gewertet. Als Orientierung gelten: 1'500 Arbeitsstunden, mind. 50 %-Anstellung, in zwei verschiedenen Organisationen bzw. Feldern der Sozialen Arbeit“ (SASSA, 2013, S. 2).

Kompetenzprofil unterschiedlich beschrieben und konzeptualisiert. Je nach Hochschule fokussieren Studierende auf andere Kompetenzen, Praxisausbildner*innen begleiten und bewerten *Unterschiedliches*, wenn sie Studierende von verschiedenen Fachhochschulen ausbilden. Dabei können die Praxisausbildner*innen auf Unterstützung seitens der Hochschule zählen. Die grösste Differenz zwischen den Fachhochschulen zeigt sich – wie bereits bei der Befragung im Jahre 2014 – bei den praxisbegleitenden Modulen. Unbestritten ist, dass sich alle Hochschulen zu einer Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit bekennen, die sie auf Reflexivität abstützen. Diese geht mit einer Relationierungskompetenz der Studierenden von theoretischem und praktischem Wissen einher. Klar scheint in den Dokumenten auch zu sein, dass eine professionelle Identität und Haltung eng mit einer Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist. Eine weiterführende Systematisierung über explizite und implizite Vorstellungen darüber, wie die Hochschulen das *Theorie-Praxis-Verhältnis* konzipieren, ist nicht erkennbar (Engler, 2022, S. 187–188).

1.4 Schluss

Einleitend wurden Fragen zu den aktuellen Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung und zur konkreten Gestaltung der Praxisausbildung durch die Hochschulen gestellt. Die Ausführungen haben gezeigt, dass in Bezug auf die Weiterentwicklung eines Orientierungsrahmens wenig Dynamik erkennbar ist. Die Fachhochschulen nutzen den Gestaltungsraum, die Schnittstellen zwischen Hochschulen und Praxisorganisationen werden dabei unterschiedlich bearbeitet.

Diese beiden Aspekte – die fehlende Dynamik und die konzeptuellen Unterschiede – sind nicht primär kritisch zu beurteilen. Dennoch verdeutlichen sie aus Sicht des Autors, dass die Fachhochschulen die Praxisausbildung aktiver und gemeinsam gestalten können. Der Stillstand der letzten Jahre hat zwar zu keiner offensichtlichen Verschlechterung der Rahmenbedingungen in der Praxisausbildung geführt, aber es braucht künftig einen aktiven und innovativen Umgang mit den eigenen Grundlagen. Die von der SASSA kommunizierten Schritte bieten dazu eine reelle Möglichkeit, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Fachhochschulen zu schaffen, der auch für die Praxisausbildung bedeutsam ist. Aktuell werden die Unterschiede der Fachhochschulen bei der Gestaltung und Konzeptualisierung nicht als Gegenstand für eine gemeinsame Erkenntnis genutzt. Es ist demnach z. B. nicht bekannt, welche Rahmenbedingungen und Konzeptionen von Theorie-Praxis-Relationierungen für die Kompetenzentwicklung der Studierenden besonders förderlich sind. Diese Erkenntnisse wären wiederum bedeutsam, um die geforderte Grundlagenarbeit zu unterstützen.

Einleitend wurde die These aufgestellt, dass es sich rächen könnte, wenn es den Hochschulen nicht gelingt, eine gesetzliche Verankerung der Praxisausbildung für Organisationen der Sozialen Arbeit voranzutreiben.

Diese Aussage kann an dieser Stelle weder gestützt noch verworfen werden. Dennoch ist für den Autor das Anliegen zentral und es bietet sich dazu aktuell eine unerwartete Möglichkeit: Wer im Bereich der Praxisausbildung tätig ist, spürt die Auswirkungen des Fachkräftemangels in der Sozialen Arbeit. Das Angebot an Praxisstellen wurde erhöht und

dies hat gemäss den Praxisorganisationen auch damit zu tun, dass über die Praxisausbildung Fachkräfte für den eigenen Bereich akquiriert werden sollen.

Nun ist es an den Fachhochschulen, gemeinsam mit den Praxisorganisationen dauerhafte und für alle Beteiligten sinnvolle Lösungen zu schaffen. Die Chancen dafür stehen gut.

1.5 Literaturverzeichnis

Engler, P. Rahmenbedingungen der Praxisausbildung und deren Regelung an deutschschweizerischen Fachhochschulen. In E. Abplanalp (Hg.), *Lernen in der Praxis* (S. 29–40). Interact.

Engler, P. (2022). *Kompetenzerwerb in Praxisorganisationen. Eine Analyse der Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Deutschschweiz*. Dissertation: Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.

SASSA. (2007). *Rahmenkonzept Master in Sozialer Arbeit*. Abgerufen am 14. Februar 2023, von <https://sassach.ch/wp-content/uploads/2019/06/Rahmenkonzept-Master-Soziale-Arbeit.pdf>

SASSA. (2013). *Empfehlungen für die Praxisausbildung*. Abgerufen am 14. Februar 2023, von <https://sassach.ch/wp-content/uploads/2019/06/Empfehlungen-Praxisausbildung-2013.pdf>

SASSA. (2021). *Leitbild*. Abgerufen am 14. Februar 2023, von https://sassach.ch/wp-content/uploads/2021/06/Leitbild_D.pdf

SBFJ. (1999). *Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit [FH-SA]* vom 4./5. November 1999.



2 Studierende ausbilden – von der Rekrutierung bis zu den Lernprozessen

Fabienne Friedli, Barbara Marti

Das folgende Kapitel führt Praxisorganisationen und (angehende) Praxisausbildende chronologisch durch die Aufgaben in der Ausbildung von Studierenden. Am Anfang der Ausbildung von Studierenden steht nicht die Suche nach geeigneten Ausbildungspersonen, sondern die Klärung innerhalb der Praxisorganisation, unter welchen Bedingungen welche Ressourcen bereitgestellt werden können, um Studierende auszubilden. Praxisausbildende sind aufgrund ihrer Funktion, Studierende auszubilden, in Personalmanagement-Prozesse involviert und übernehmen den Studierenden gegenüber eine Vorgesetztenrolle (Abplanalp, 2014, S. 81). Es müssen somit Personalmanagement-Fragen¹ geklärt werden, deshalb wird im Folgenden teilweise auch begrifflich darauf rückgegriffen.

1 Dies sind gemäss Hölzle (2017, S. 19) Personalbedarfs- und Personalkostenplanung, Personalbemessung; Personalbestandsanalyse; Personalbeschaffung(-splanung); Personaleinsatz(-planung); Personalentwicklung(-splanung); Personalführung; Personalpflege; Personalentlassungs-/-freisetzung/-kündigungsplanung.

2.1 Das Ausbildungskonzept

Das Ausbildungskonzept bildet auf Seiten der Praxisorganisation die Grundlage für die Ausbildung von Studierenden. Es führt einerseits aus, welche Lernfelder den Studierenden in der jeweiligen Praxisorganisation geboten werden; andererseits benennt es die Ressourcen, welche für die Ausbildung von Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Ausbildungskonzepte sollten sowohl die *strukturellen* und die *inhaltlichen Rahmenbedingungen* klären sowie die *personellen Überlegungen* einbeziehen (Abplanalp, 2014, S. 85; Fachhochschule Nordwestschweiz [fhnw], 2011; Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [zhaw], 2020).

Bei den *strukturellen Rahmenbedingungen* ist zu klären, wie sich die institutionsspezifische Ausgangslage zeigt und wie der Ausbildungsauftrag lautet, den sich die Organisation gibt. Weiter werden dabei institutionsspezifische Verantwortlichkeiten und Kompetenzen, Zuständigkeiten, Funktionen und Aufgaben der in die Ausbildung involvierten Personen inkl. diejenigen der Praxisausbildenden festgehalten. Von der Organisation bereitgestellte Ressourcen für die Ausbildung (z. B. finanzielle, zeitliche Ressourcen für Praxisausbildende; Lohn und Arbeitsplätze für Studierende etc.) werden eruiert und festgelegt. Auch das Vorgehen in Krisen im Zusammenhang mit der Ausbildung findet bei den strukturellen Rahmenbedingungen Eingang. Abschliessend wird festgehalten, wie und wann die Evaluation und Überarbeitung der Ausbildungsprozesse (inkl. möglichen Überarbeitung/Anpassung des Ausbildungskonzepts) durchgeführt werden.

Bei den *inhaltlichen Rahmenbedingungen* wird festgehalten, wie institutionsspezifische Ausbildungsinhalte und Schwer-

punkte gesetzt werden – diese resultieren oft auch aus den Überlegungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen. Ganz konkret werden die gebotenen Lernfelder und erwarteten Lerninhalte dargelegt, um die Lernschritte und Teilziele, die die Studierenden erreichen müssen, zu formulieren. So wird beispielsweise ein möglicher, beispielhafter Ausbildungsverlauf abgebildet.

Bei den *personellen Überlegungen* stellt sich die Frage, welche konkreten Anforderungen an Studierende, die sich bewerben möchten, gestellt werden. Weiter wird das Profil der Praxisausbildenden festgehalten und die weitere Klärung der Rollen aller involvierten Personen.

Ziel des Ausbildungskonzeptes ist eine „verbindliche Regelung“ (SASSA, 2013) zwischen Fachhochschule und Praxisorganisation. Aus Perspektive der Praxis sind die konzeptionellen Überlegungen auch deshalb wichtig, weil das Anbieten eines Ausbildungsplatzes die Frage nach der tatsächlichen Umsetzung stellt. Denn nicht jede Organisation der Sozialen Arbeit kann im Rahmen bestehender Ressourcen Studierende ausbilden. Zeigt sich nach der Erarbeitung eines Ausbildungskonzeptes für die Verantwortlichen einer Institution, dass die Ausbildung von Studierenden zuverlässig verantwortet werden kann, wird durch die Rekrutierung die Suche nach geeigneten Studierenden in Angriff genommen.

2.2 Die Rekrutierung

Infolge des Fachkräftemangels gehört die „Investition in die Ausbildung“ (Hölzle, 2017, S. 66) in Kooperation mit einer Hochschule zur langfristig angelegten Personalplanung. At-

traktive Arbeitgebende sind diejenigen, die zur professionellen Ausbildung von künftigen Fachpersonen beitragen.² Das Anbieten von Ausbildungsplätzen gehört zu „frühzeitigen Rekrutierungsstrategien“ (ebd.). Die Praxisorganisation kommt somit nicht nur mit Studierenden in Kontakt, die kurzfristig bei ihnen arbeiten, sondern mit künftigen Fachpersonen, die zu verlässlichen Arbeitnehmenden werden können.

Vor der Ausschreibung eines Ausbildungsplatzes muss sich die Praxisorganisation bewusst werden, welche Arbeits- und Ausbildungsbedingungen sie Studierenden bieten kann, weshalb sie ausbilden und wen sie damit gezielt ansprechen möchte. Schon bei der Ausschreibung der Stelle sollten „Entscheidungskriterien“ (Hölzle, 2017, S. 69) definiert werden, damit die Bewerbungen aus einer objektiven Perspektive betrachtet werden können. Die Entscheidungskriterien sind abhängig von der Stellenausschreibung: Welche Schlüsselqualifikationen müssen erfüllt sein? Welche Kompetenzen sind hingegen nicht zwingend?

Künftige Praxisausbildende sind dabei in den Prozess der Personalsuche und -beschaffung einzubinden und ihnen ist Mitsprache zu gewähren, da sie die Ausbildungsphase wesentlich prägen und strukturieren (Abplanalp, 2014, S. 78).

Nach der Stellenausschreibung und dem Eingang der Bewerbungen geht es an die Personalauswahl. Bei den Vor-

2 Praxismodule sollten keinesfalls zur Kompensation von fehlenden Fachpersonen genutzt werden, auch wenn dies für die Praxis kurzfristig eine günstige Lösung zu sein scheint. Die Studierenden können die an sie gestellten Anforderungen und die damit geforderte Leistung nicht erbringen – da sie tatsächlich eine Fachperson ersetzen müssten. Dies kann zu Überforderung im Praxismodul führen, was Abbrüche der praktischen Ausbildung zur Folge haben kann.

stellungsgesprächen hilft es, wie bei der Anstellung von ausgebildetem Fachpersonal, mehrere (geschulte) Personen, z. B. vorgesetzte Personen, Praxisausbildende und allenfalls Mitarbeitende der Personalabteilung beizuziehen, um möglichen interpersonellen Beurteilungsfehlern vorzubeugen (Hölzle, 2017, S. 72). Weiter kann es helfen, die Gespräche mit den sich bewerbenden Studierenden zu standardisieren – so werden die Gespräche vergleichbar. Die paritätische Beteiligung von Praxisausbildenden und eventuell weiteren Mitarbeitenden am Entscheidungsprozess darf erwartet werden.

Personalauswahl ist heute nicht mehr nur eine Aufgabe der Leitung, sondern wird innerhalb des Teams, wo die*der künftige Arbeitskolleg*in tätig sein wird, getragen. Die Aufgabe der Führungspersonen oder der Personalabteilung ist es jedoch, die Prozesse zu initiieren und zu führen und neben der Zusage an die gewählte Person, auch aussagekräftige Absagen³ an die nicht erfolgreichen Mitbewerbenden zu tätigen.

2.3 Die Vorbereitungsphase

Aus Sicht des Personalmanagements widerspiegelt sich die vorbereitende Phase im Personaleinsatz und deren Planung (Hölzle, 2017, S. 76–77). Zum einen muss die Praxisphase der Studierenden in Arbeitsplänen Niederschlag finden und somit mit verschiedenen Mitarbeitenden koordiniert werden, zum anderen – wie bei anderen Neuanstellungen auch – weitere, organisationsspezifische Punkte berücksich-

3 Es kann sein, dass sich die Kandidat*innen für den Ausbildungsplatz das erste Mal für eine Arbeitsstelle bewerben und somit den Rekrutierungsprozess als Premiere erleben. Deshalb ist es wichtig, seitens der Praxisorganisation gegenüber den Kandidat*innen bezüglich der Absage transparent zu kommunizieren, damit die Bewerber*innen daraus lernen und sich entwickeln können.

tig werden: Die Einarbeitung sollte, damit sie gelingt, akribisch geplant werden (Abplanalp, 2014, S. 93). Sie ist wesentlich, damit Studierende sowohl in die soziale Gemeinschaft als auch in ihre Aufgaben hineinfinden. Die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden ist zeitintensiv und bindet personelle Ressourcen von einführenden Mitarbeitenden. Zudem stellen sich praktische Fragen, beispielsweise, wo der Arbeitsplatz der Studierenden ist; welches ihre Arbeitstage sind; wie sie in Teamprozesse integriert werden können und wie ihre Ausbildungsprozesse gesichert werden können (Burkhard & Kriener, 2021, S. 132–133).

Die Praxisausbildenden sollten in die Personaleinsatzplanung einbezogen werden (Abplanalp, 2014, S. 81); jedoch darf ihnen dies nicht ohne Weiteres vollumfänglich delegiert werden. Es bleibt eine Aufgabe der leitenden Personen. Im Idealfall sind die Praxisausbildenden in der Planung der Einarbeitung involviert, haben zeitliche Ressourcen dafür erhalten und wissen konkret, was ihre Aufgaben in dieser Phase sind.

Auch für die Studierenden beginnt nach der Zusage eine Phase der Vorbereitung auf das Praxismodul. Mit Modulen wie Praxisvorbereitung oder Einblicken in diverse Handlungsfelder werden die Studierenden von den Hochschulen an ihre neue Rolle herangeführt.⁴ Dort lernen die Studierenden, sich fachlich, persönlich und formal auf die (neue) Rolle in der Praxis vorzubereiten. Auf fachlicher Ebene verorten sie ihre künftige Praxisorganisation rechtlich und administrativ; weiter befassen sie sich mit Aspekten der Professionsethik sowie der Berufsethik und bearbeiten Themen der Theorie-

4 Vgl. beispielsweise das Curriculum der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit (BFH): <https://www.bfh.ch/de/studium/bachelor/soziale-arbeit/>

Praxis-Relation. Auf der persönlichen Ebene befassen sich die Studierenden mit Aspekten der persönlichen Herausforderungen, mit ihrer Rolle als angehende Fachperson der Sozialen Arbeit sowie mit dem eigenen Kompetenzerwerb.

2.4 Die Phasen in der Praxis

Im Praxismodul sollen die Studierenden das an der Hochschule mehrheitlich auf theoretischer Ebene angeeignete Wissen in der Praxis umsetzen und mit Wissen des Lernortes Praxisorganisation ergänzen, um so das Handlungsrepertoire zu erweitern (Henze, 2019, S. 48). Als übergeordnetes Ziel stehen der entsprechende Kompetenzerwerb und insbesondere die Theorie-Praxis-Relationierung im Vordergrund (Biewers Grimm et al., 2021, S. 213).

Neben standardisierten Kompetenzen, welche für die Berufsbefähigung notwendig sind, werden ebenso individuelle Schwerpunkte des Lernprozesses festgelegt. Diese Arbeit am Kompetenzerwerb strukturiert das Praxismodul und gibt damit den Praxisausbildenden eine Orientierung für die Anleitung der Studierenden (Burkhard & Kriener, 2021, S. 129–130). Entsprechend soll über das gesamte Praxismodul hinweg darauf geachtet werden, die Studierenden schrittweise zu mehr Selbstständigkeit zu befähigen (Burkhard & Kriener, 2021, S. 128). Die Orientierung am Kompetenzerwerb ist eng mit der fortlaufenden Kompetenzbeurteilung verbunden. In diesem Kapitel wird der Fokus auf den Kompetenzerwerb in den einzelnen Phasen der Praxis gelegt, das Kapitel 6 beschäftigt sich mit der Kompetenzbeurteilung.

Das Praxismodul kann gemäss Scherpner et al. (1992) in vier Phasen geteilt werden: *Einführungs- und Orientierungsphase*, *Erprobungsphase*, *Konsolidierungs- und Verselbständigungsphase* sowie *die Abschlussphase*. Die Tabelle 1 nimmt die unterschiedlichen Phasen auf, stellt die Inhalte der Anleitung durch die Praxisausbildenden dar und führt jeweils mögliche Hilfsmittel auf. Hierbei ist insbesondere das Konzept des „Cognitive Apprenticeship“ (Collins et al., 1989) erwähnenswert. Es eignet sich sehr gut zur Anleitung von Studierenden, da es einen stufenweisen Aufbau von Kompetenzen und damit auch eine immer grösser werdende Verselbständigung der Studierenden vorsieht. Sechs Hilfsmittel dieses Konzepts werden deshalb passend zu den Praxisphasen in der Tabelle 1 aufgenommen und in der Folge im Kontext erläutert. Es sind dies die Modellierung, das Coaching und Scaffolding, die Artikulation und Reflexion sowie die Exploration. Für die Praxisausbildenden fallen weitere Führungs- und Ausbildungsaufgaben an (Abplanalp, 2014, S. 79). Nach Hölzle (2017, S. 80–114) setzt hier die Phase der Personalentwicklung als qualitative Personalarbeit ein. Sie führt aus, wie beispielsweise Einarbeitungsphasen, Mitarbeitendengespräche und Training on-the-Job gestaltet werden können.

Praxisausbildende: Verantwortung und Steuerung nimmt ab	Zeitpunkt	Praxisphasen und Inhalte der Anleitung	Hilfsmittel	
	4-8 Wochen (je nach Arbeitspensum)	Einführungs- und Orientierungsphase		
		• Aufnehmen von regelmässigen Ausbildungsgespräche		siehe Abplanalp, 2014, S. 88–90
		• Einarbeitung in die Praxisorganisation		Einführungsscheckliste
		• Planung des Kompetenzerwerbprozesses		Kompetenzreflektor
	• Initiieren von Beobachtungsmomenten		Modellierung	
Bis ca. in der Hälfte des Praxismoduls	Erprobungsphase			
	• Tätigkeitsfelder eruieren und Lernräume schaffen		Coaching, Scaffolding,	
	• Ausprobieren und Fehler ermöglichen		Artikulation und Reflexion	
	• Enge Anleitung mit div. methodisch-didaktischen Hilfsmittel (Rollenspiele, Vor- und Nachbereitung, ...)			
Bis ca. 4 Wochen vor Abschluss des Praxismoduls	Konsolidierungs- und Verselbständigungsphase			
	• Zwischengespräch und fortwährende Arbeit mit dem Kompetenzreflektor		Standortbestimmung, Kompetenzreflektor	
	• Rahmenbedingungen für realitätsnahes und selbständiges Arbeiten		Exploration, Artikulation und Reflexion	
	• Kollegiale Beratung			
Ca. letzte 4 Wochen im Praxismodul	Abschlussphase			
	• Abschliessende Beurteilung Praxisbefähigung			
	• Verabschiedung von Team, Klient*innen, Netzwerk planen		Abschlusscheckliste	
	• Abschlussgespräch & Überreichen Arbeitszeugnis			

Tabelle 1: Praxisphasen und Inhalte der Anleitung in den einzelnen Praxisphasen⁵ (Eigene Darstellung; die Hilfsmittel werden im folgenden Text kursiv hervorgehoben.)

In der *Einführungs- und Orientierungsphase* ist zunächst ein konstruktives Lernumfeld zu gestalten. Einerseits ist hierfür das Ankommen im Team notwendig. Dabei sollte ein Rahmen geschaffen werden, um Verunsicherungen, aber auch Erwartungen und Vorstellungen aufnehmen und thematisieren zu können (Bernler & Johnson, 1995, S. 53). Zum Aspekt der Beziehungsgestaltung gehört auch ein transparenter Umgang mit Herausforderungen und die Kultur der Fehler-

5 Weitere Unterlagen finden sich auf der begleitenden Homepage des vorliegenden Sammelbandes: <https://virtuelleakademie.ch/good-practice-beispiele/lernen-in-der-praxis/>

freundlichkeit. Bei grösseren Krisen kann es je nach Situation notwendig sein, auf die Hochschule und die Möglichkeit einer externen Mediation zurückzugreifen.

Die Einführungs- und Orientierungsphase stellt zudem den Auftakt des gemeinsamen Arbeitsprozesses dar. Hier findet eine Verständigung über die Kompetenzbereiche statt, anhand denen am Ende des Praxismoduls die Berufsbefähigung ausgewiesen wird. Ebenso können in dieser Phase auch Schwerpunkte ausgearbeitet werden, in denen Studierende sich individuell weiterentwickeln möchten.⁶

Beim Ausformulieren dieser Schwerpunkte ist eine vorgängige Bestandsaufnahme von vorhandenen Kompetenzen zentral. Entsprechend sollte zunächst eine Selbsteinschätzung durch die Studierenden bezüglich des eigenen Werdegangs und der dabei erworbenen Kompetenzen erfolgen. In einer Fremdeinschätzung sollte dieser Schritt durch die praxisausbildende Person vorgenommen werden. Als Hilfsmittel kann hierzu der *Kompetenzreflektor* (in Anlehnung an Dehnbostel et al., 2017, S. 88–89) beigezogen werden. Folgende Fragen können für diesen ersten Schritt hilfreich sein:

- Welche Fähigkeiten wurden durch Tätigkeiten und Erlebnisse im bisherigen Werdegang erlangt?
- Was hat den Erwerb von Fähigkeiten erleichtert oder erschwert?
- Welche Fähigkeiten zeichnen die Person besonders aus?
- Welche Fähigkeiten fehlen oder sollten stärker ausgebildet werden?

⁶ Siehe Kapitel 6.

Aufgrund dieser Erkenntnisse kann in einem zweiten Schritt eine Analyse vorgenommen werden. Sie beleuchtet, in welchem Bereich aufgrund der Vorgaben der Hochschule, aber auch der Möglichkeiten in der Praxisorganisation, weitere Kompetenzen entwickelt werden müssten und wo bereits ein ausreichender Kompetenzerwerb vorhanden ist. Der Fokus des Kompetenzerwerbs wird nun auf die Zukunft gerichtet. Unterstützende Fragen sind in diesem zweiten Schritt beispielsweise folgende:

- Welche Fähigkeiten sind besonders hilfreich für aktuelle oder kommende Tätigkeiten?
- In welchen Kompetenzbereichen muss der Kompetenzerwerb prioritär stattfinden?
- In welchen Kompetenzbereichen sind ausreichende Kompetenzen vorhanden?

In einem dritten Schritt werden nun Kompetenzerwerbsaspekte konkret festgelegt. Auch wird in diesem Schritt benannt, woran erkannt werden kann, dass die ausformulierten Kompetenzaspekte erlangt worden sind, und es werden nachvollziehbare Schritte geplant, welche den Lernprozess möglich machen. Diesen dritten Schritt unterstützen folgende Fragen:

- Welcher Kompetenzaspekt soll beispielsweise im kommenden Monat oder bis Ende des Praxismoduls erlangt worden sein?
- Woran kann erkannt werden, dass die benannte Kompetenz in der erwünschten Ausprägung erreicht wurde?
- In welchem Bereich und über welche Tätigkeiten können die formulierten Entwicklungsziele erreicht werden?



Die so ausgearbeiteten individuellen Kompetenzerwerbsaspekte begleiten und leiten Studierende und Praxisausbildende durch das Praxismodul. Sie werden regelmässig formativ, das bedeutet lernprozessorientiert, beurteilt.⁷ Deshalb kann der zweite und dritte Schritt des Kompetenzreflektors im Verlauf eines Praxismoduls auch in späteren Phasen durchlaufen werden. So können immer wieder neue Schwerpunkte gesetzt werden.

In der Einführungs- und Orientierungsphase sollen zudem Hospitations- und allgemein Beobachtungsmomente geschaffen werden. Hierfür bietet sich die *Modellierung* an. Dabei nehmen die Studierenden als Beobachtende an einem Arbeitssetting teil und die Praxisausbildenden führen eine Tätigkeit aus. Sie fassen dabei, oder je nach Situation anschliessend an die Tätigkeit, das eigene Handeln in Worte. Sie formulieren, was sie dazu bewegt, dies auf diese eine Art zu tun und welche Überlegungen und Hypothesen sie dabei leiten. Damit machen sie ihr implizites Wissen beobachtbar. Dies ermöglicht den Studierenden, sich diese Prozesse bewusst zu machen und ein Verständnis dafür aufzubauen (Collins & Kapur, 2014, S. 113). Sie beginnen, Tätigkeiten mit gehörten Ausführungen zu einem „kognitiven Modell“ (Küng et al., 2018, S. 117) zu verknüpfen. Damit wird der Grundstein für die nächste Phase gelegt.

Die *Erprobungsphase* ist dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden selbst die Rolle der Handelnden einnehmen. Für die Praxisausbildenden bedeutet dies, dass geeignete Lernfelder geschaffen werden müssen, in denen sich die Studierenden ausprobieren und auch Fehler machen dürfen.

⁷ Methoden hierzu finden sich im Kapitel 6.

Auch sollten die Lernfelder auf den geplanten Kompetenzerwerb der Studierenden ausgerichtet sein. Die Studierenden sollten in dieser Phase eng begleitet werden, da die erworbenen Erkenntnisse die Studierenden auf die nächste, selbstständige Phase vorbereiten. Entsprechend wird hier auf ein breites Repertoire an Hilfsmittel eingegangen, um Ideen zu nennen, wie in dieser Phase gearbeitet werden kann.

Durch *Coaching* werden die Studierenden von den Praxisausbildenden in ihrem Handeln begleitet. Die Praxisausbildenden benennen Elemente, welche verbessert werden könnten oder die nicht beachtet worden sind. Sie versuchen damit, die Studierenden zu befähigen, sich der Leistung von ausgebildeten Fachpersonen der Sozialen Arbeit zu nähern (Collins & Kapur, 2014, S. 113).

Mit dem Coaching gekoppelt wird das *Scaffolding*. Im Deutschen würde man von „Gerüst bauen/anbieten“ sprechen. Hierbei wird den Studierenden bei Bedarf Unterstützung zur Verfügung gestellt. Dies kann beispielsweise das Vorbesprechen eines Beratungsgespräches sein oder nur ein kleiner Vorschlag bezüglich der Anleitung einer Gruppe von Jugendlichen in einem Treff. Beim Scaffolding ist zentral, nur dann Unterstützung zu bieten, wenn die Studierenden die Aufgabe selbst nicht lösen können. Es soll hierbei entsprechend sensibel darauf geachtet werden, die Studierenden zunehmend zu Selbstständigkeit zu befähigen (Collins & Kapur, 2014, S. 113–114). Dieses Hilfsmittel kann auch als „Sicherheitsnetz“ (Küng et al., 2018, S. 117) verstanden werden. Wissen die Studierenden nicht mehr weiter, können die Praxisausbildenden übernehmen und eine Intervention oder ein Gespräch fortführen.

Über die *Artikulation* werden die Studierenden während oder im Anschluss an ihre Tätigkeiten durch die Praxisausbildenden aufgefordert, zu erläutern, weshalb sie wie gehandelt haben, welches Wissen sie hierfür beigezogen haben und allgemein, was ihre Entscheidungen, Planung etc. gelenkt hat (Collins & Kapur, 2014, S. 114).⁸

Mit der *Reflexion* wird hier eine weitere zentrale Tätigkeit in dieser Phase benannt. Die Studierenden analysieren mit Reflexionstechniken die eigenen Problemlösungsprozesse, Haltungen und persönliche Herausforderungen in der bisherigen Arbeit (Collins & Kapur, 2014, S. 114).⁹

Je nach Entwicklung der Studierenden wird etwa in der Hälfte des Praxismoduls der Übergang in die *Konsolidierungs- und Verselbständigungsphase* eingeleitet. An dieser Stelle kann es hilfreich sein, eine Zwischenbilanzierung in Form eines Standortgesprächs durchzuführen und so den Stand der Kompetenzentwicklung anhand der bisherigen Tätigkeiten in der Erprobungsphase zu beleuchten. Mit dieser formativen Beurteilung können bei Bedarf auch Richtungswechsel vorgenommen werden und mit Hilfe des Kompetenzreflektors neue Schwerpunkte bestimmt werden. Auch ein allgemeiner Rückblick über das bisher geleistete, die Entwicklung der Arbeitsbeziehung und das Planen von nächsten Schritten finden darin Platz. In längeren Praxismodulen wird emp-

8 Die Hilfsmittel des Modellierens, Coachens, Scaffolding und Artikulierens werden im Kapitel 6 in der Kompetenzdimension „Können“ erneut aufgegriffen. Dort wird sichtbar gemacht, wie diese Methoden neben der Anleitung von Studierenden auch für die Beurteilung des Kompetenzerwerbs eingesetzt werden können. Es wird damit deutlich, dass sie sich nicht nur für die Erprobungsphase des Praxismoduls eignen, sondern auch in den nachfolgenden Phasen.

9 Ein mögliches Modell, um Reflexionsarbeit zu betreiben, ist in Kapitel 5 ersichtlich.

fohlen, eine Zwischenbilanzierung etwa alle drei Monate vorzunehmen (Güntert, 2014, S. 155–156).

Die Studierenden sollen nun schrittweise an selbstständiges Arbeiten herangeführt werden. Hier kann beispielsweise die Ferienvertretung einer abwesenden Fachperson oder die Hauptverantwortung für ein Projekt übernommen werden.

Nach wie vor stehen die Praxisausbildenden als Ansprechperson zur Verfügung, das Coaching wird jedoch durch ein kollegiales Beraten, ein Austausch auf Augenhöhe und gegenseitiges Lernen abgelöst. Entsprechend steht hier die *Exploration* im Fokus. Die Studierenden sollen möglichst selbstständig an Situationen herantreten und sich ausprobieren (Collins & Kapur, 2014, S. 114–115). Sie wenden hier ihre erworbenen Problemlösungsstrategien an und probieren sich aus (Küng et al., 2018, S. 118). Diese Phase ist deshalb für die Ausbildung eines eigenen professionellen Habitus zentral (Oevermann, 2000, S. 75). Auch die vorher ausgeführten Hilfsmittel können hier wieder angewendet werden (z. B. Reflexion oder Artikulation), der Fokus liegt jedoch auf dem zunehmenden Verselbstständigen.

In der *Abschlussphase* des Praxismoduls müssen Klient*innen und auch Netzwerkpartner*innen umsichtig über den bevorstehenden Wechsel informiert werden (Müller, 2014, S. 167). Auch das Team soll sich auf den Austritt der Studierenden vorbereiten können. Entsprechend müssen Termine gesetzt und abschliessende Gespräche geplant werden. Im Beurteilungsgespräch wird die abschliessende summative Bilanzierung in Form einer Benotung vorgenommenen (Güntert, 2014, S. 156–157). Ebenso soll ein Arbeitszeugnis

für die absolvierte Praxiszeit ausgestellt werden. Auch sollte dem Beurteilungsgespräch nachgelagert eine gemeinsame Evaluation durch Studierende und Praxisausbildende über alle Praxisphasen hinweg vorgenommen werden (Biewers Grimm et al., 2021, S. 214–215).

2.5 Die Nachbereitung

Nach der Verabschiedung der Studierenden sollten Praxisausbildende und weitere für die Praxisausbildung zuständige Personen (z. B. Berufsbildungsverantwortliche der Praxisorganisation) sich Zeit nehmen können, um Erkenntnisse aus der Praxisausbildung zu sichern. Wie in Kapitel 2.1 dargelegt, kann sich die Nachbereitung beispielsweise an der standardisierten Evaluation, welche im Ausbildungskonzept festgehalten wurde, orientieren.

Die oben ausgeführten Elemente des Praxismoduls können dabei mit kritischen Fragen analysiert und überarbeitet werden. Beispielsweise: Was hat sich in den verschiedenen Phasen vor und während der Ausbildung bewährt? Was war in den Phasen vor und während der Ausbildung aus Sicht der Praxisorganisation, der Praxisausbildenden (und anderen involvierten Personen) hilfreich?

Weiter können die Praxisausbildenden sich mit den Rückmeldungen der Studierenden zur Anleitung in den Praxisphasen auseinandersetzen. Welche Hilfsmittel waren besonders unterstützend und gut umsetzbar, wo bräuchte es evtl. mehr Ressourcen, um etwas noch besser anwenden zu können? Und schliesslich auch die Frage: Ist die Ausbildung von

Studierenden ein institutioneller Auftrag geblieben – oder wurde das Gelingen an einzelne Personen delegiert?

2.6 Literaturverzeichnis

- Abplanalp, E. (2014). Planen und Steuern der Ausbildungspraktika. In E. Abplanalp (Hg.), *Lernern in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 75–95). interact.
- Bernler, G. & Johnson, L. (1995). *Das Praktikum in Sozialen Berufen. Ein systematisches Modell zur Anleitung*. Beltz.
- Biewers Grimm, S., Schumacher, A. & Böwen, P. (2021). Praxisphasen abschliessen und gemeinsam Evaluieren. In M. Kriener; A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 207–219). Beltz Juventa.
- Burkhard, S. & Kriener M. (2021). Gut geplant ist halb gewonnen: Praxisphasen planen und strukturieren. In M. Kriener; A. Roth, S. Burkhard & H. Gabler (Hg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 126–140). Beltz Juventa.
- Collins, A. & Kapur, M. (2014). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Hg.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. Aufl., S. 109–127). Cambridge University Press.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Hg.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Lawrence Erlbaum.
- Dehnpostel, P., Hiestand, S. & Gillen, J. (2017). Der Kompetenzreflektor – ein Verfahren zur Analyse, Reflexion und Validierung von Kompetenzen. In J. Erpenbeck, L. von Ro-

senstiel, S. Grote & W. Sauter (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (3. Aufl., S. 82–98). Schäffer-Poeschel Verlag.

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF). (2016). *Fachkräftemangel in der Schweiz*. <https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/wirtschaftslage---wirtschaftspolitik/wirtschaftspolitik/arbeitsmarkt/fachkraefteinitiative.html>

Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz (SASSA). (2013). *Empfehlungen für die Praxisausbildung*. <https://sassa.ch/wp-content/uploads/2019/06/Empfehlungen-Praxisausbildung-2013.pdf>

Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit (fhnw). (2011). *Leitfaden zur Erarbeitung eines Ausbildungskonzeptes mit einem Rahmenlehrplan für die Praxisausbildung (PAiO) (Vollzeit/Teilzeit-Studium bzw. Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung) an Hochschulen für Soziale Arbeit*. <https://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/praxisorganisationen/anerkennung-von-praxisorganisationen/>

Güntert, S. (2019). Beurteilen in der Praxisausbildung. In E. Abplanalp (Hg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. akt. Aufl., S. 123–158). interact.

Henze, S. (2019). Eine systemische Perspektive auf Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse im dualen Hochschulstudium. In S. Hess (Hg.), *Dual Sozialpädagogik studieren* (S. 45–65). Springer Fachmedien.

Hölzle, C. (2017). *Personalmanagement in Einrichtungen der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Instrumente*. (2., vollständig überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

Küng, R., Staudacher, D. & Panfil, E.-M. (2018). Ein zentrales pädagogisches Modell für die Praxisausbildung: „Cogniti-

- ve Apprenticeship“. In: *PADUA*, 13(2), 115–123. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000424>
- Müller, H. (2014). Die Authentizität in der Praxisausbildung. In E. Abplanalp (Hg.), *Lernern in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 164–168). interact.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. von Harrach, T. Loer & O. Schmidtke (Hg.), *Verwaltung des Sozialen* (S. 57-78). UVK.
- Scherpner, M., Richter-Markert, W. & Sitzenstuhl, I. (1992). *Anleiten, Beraten und Lehren: Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns. Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von Mitarbeiterinnen*. Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (zhaw). (2020). *Leitfaden Ausbildungskonzept für die Praxisausbildung*. https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialarbeit/Studium/Bachelor/Praxisausbildung/Dokumente_im_%C3%9Cberblick/zhaw-sozialarbeit-leitfaden-ausbildungskonzept-praxisausbildung.pdf





3 Bildungsprozesse am Lernort Praxis

Janine Lüscher

3.1 Lernorte im Studium – Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Ein Fachhochschulstudium in Sozialer Arbeit besteht aus Theorie- und Praxisanteilen. Diese beiden Lernarenen stehen jedoch in einem ambivalenten Verhältnis zueinander: „Viele Menschen – so auch einige Studierende und Lehrende an Hochschulen – empfinden einen tiefen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, zwischen der Welt der Abstraktion und der Welt des unmittelbar erlebten Lebens“ (Effinger, 2005, S. 3). Wissenschaft werde, so Effinger weiter, insbesondere in helfenden Berufen oft als lebensfremd angesehen. Theorie und Praxis würde als Diskrepanz erlebt und wo diese nicht in einen Sinnzusammenhang gebracht werden könne, würde die Verantwortung der Hochschule zugeschrieben, da diese die Praxisrelevanz der vermittelten Inhalte verkenne (Harmsen, 2014, S. 105–106). Enttäuschungen entstünden dort, „wo Theorie und Praxis nicht miteinander in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können“, führt Harmsen (S. 125) weiter aus. Dass diese Enttäuschung im Praxismodul und nicht während dem Theoriesemester auftritt, liegt auf der Hand.



Für ein Studium in Sozialer Arbeit bedeutet dies, dass „praktische Erfahrung und theoretische Ausbildung nicht als Gegenstücke oder Einzelteile“ (Göddertz & Karber, 2019, S. 74) gedacht werden dürfen. Vielmehr muss das Studium einen experimentellen Suchprozess ermöglichen, indem die Maßstäbe der Theorie und die Realität der Praxis immer wieder – in beidseitiger Offenheit – diskutiert werden dürfen.

Im vorliegenden Artikel sollen diese Gedanken weitergeführt werden. Nach einer Bestimmung von Professionalität als Studienziel Sozialer Arbeit und einer Aufschlüsselung des Professionalitätsbegriffes, werden im Hauptteil die am Lernort Praxis zu erwerbenden Grundbausteine professionellen Handelns hergeleitet.

3.2 Professionalität als Studienziel

Wenn wir uns mit Bildungsprozessen im Studium der Sozialen Arbeit beschäftigen, braucht es eine Verständigung darüber, was ein Studium in Sozialer Arbeit leisten muss. In diesem Diskurs rücken die Begriffe Profession, Professionalität und professionelles Handeln auf die Bildfläche.

Die Begriffe Profession und Professionalität blicken auf einen langen Diskurs zurück. Um den Jahrtausendwechsel zeichnete sich unter den Protagonisten Dewe, Ferchhoff, Radtke, Otto und anderen eine Professionalisierungsdiskussion ab, die von der klassischen Auseinandersetzung wegkam, ob denn nun Soziale Arbeit eine Profession sei oder nicht. Die Diskussion bewegt sich seither mehrheitlich weg von dieser standespolitischen Professionsdebatte und nähert sich „den Binnenstrukturen und der Logik sozialarbeiterischen Han-

delns im Spannungsfeld von allgemeiner Wissensapplikation und Fallverstehen unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe, 2009, S. 51–52). An die Stelle der alten Professionsdebatte trat eine reflexiv angelegte Professionalisierungsdiskussion, welche professionelle Handlungsqualitäten in der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt rückt (Dewe, 2009, S. 51–52).

3.3 Die Grundbausteine professionellen Handelns

Bei der theoretischen Bestimmung von Professionalität als einer Kompetenzausstattung werden in der Literatur in aller Regel die Ebenen Wissen, methodische Kompetenz und die Ebene professioneller Habitus/professionelle Identität differenziert (Miller, 2021, S.10), je nach Autor*in in etwas anderer Form.

In vorliegendem Artikel wird folgende Aufschlüsselung gewählt, die in der Folge begründet und ausgeführt wird:

- Wissensbestände des Beobachtens und Deutens,
- Wissensbestände des Handelns,
- Professioneller Habitus,
- Professionelle Identität sowie die beiden
- Kernkompetenzen Reflexivität und Relationierungskompetenz.

Wissensbestände des Beobachtens und Deutens

In der Praxis der Sozialen Arbeit führen Wissensbestände des Beobachtens und Deutens Fachpersonen von einem

Sachverhalt zu einem Fallverständnis. Sie bilden die Grundlage der Fähigkeit zu theoretisieren und zu deuten und beantworten die Frage, was im vorliegenden Fall das Problem ist. Um professionell handeln zu können, muss eine Fachperson in der Lage sein, profane Alltagsverständnisse zu überschreiten und abseits biografischer Erfahrungen auf wissenschaftlicher Grundlage Handlungsentwürfe zu entwickeln (Grasshoff & Schweppe, 2013, S. 319). Wer hingegen professionelles Handeln als simple Anwendung eines einstudierten Wissenskanons missversteht, bedroht seine eigene Professionalität und die Integrität seiner Klientel – denn Erklärungswissen an sich ist unanwendbar. Es ist die „entscheidungsvorbereitende, zuweilen aber auch nachträglich entscheidungsbegründende [...] Dimension des professionellen Handelns“ (Dewe et al., 2011, S. 64–67).

Wissensbestände des Handelns

Bei Wissensbeständen des Handelns handelt es sich nicht um Wissen, das im Moment einer möglichen Entscheidung in der Handlungspraxis greifbar bereitstünde, sondern es ist ein implizites Wissen, das allenfalls im Nachgang einer Handlung expliziert werden kann. Wissensbestände des Handelns zeigen sich als Handlungskompetenz, die nur in der praktischen Tätigkeit, in der Regel im Rahmen institutioneller Kontexte, unter Beweis gestellt werden kann (Dewe, 2012, S. 120).

Wissensbestände des Handelns werden im Fachdiskurs manchmal als „Können“ bezeichnet. Ich verwende den Begriff Können nicht, denn einerseits findet er in der Alltagssprache sehr breit Verwendung und büsst damit an Trenn-

schärfe ein und andererseits suggeriert er eine Dichotomie von Können vs. Nicht-Können, die mir im vorliegenden Kontext zu starr ist. Ich unterscheide bei den Wissensbeständen des Handelns *Professionswissen* und *Methodenwissen*. Unter Professionswissen verstehe ich institutionelle Normen, Routinen in der Berufspraxis und lokales Organisationswissen. Professionswissen speist sich entsprechend aus der Praxis. Unter Methodenwissen verstehe ich die Kenntnis der Grundlagen methodischen Handelns im Kontext der Interaktionsmedien Beratung, Bildung, Erziehung und Betreuung (Abplanalp et. al, 2020). Methodenwissen speist sich entsprechend aus der Disziplin.

Professioneller Habitus

Für die Ausübung einer Profession ist aufgrund ihrer Nicht-Standardisierbarkeit eine Ausrichtung an berufsethischen Zentralwerten von Nöten. Unter dem Begriff professioneller Habitus ist in diesem Zusammenhang eine solche „grundlegende, objektive Struktur von Handlungsprinzipien, allgemeinen Dispositionen und Wertorientierungen“ (Dewe & Stüwe, 2016, S. 141) gemeint.

Ein professioneller Habitus zeigt sich in der Sozialen Arbeit dort, wo sich Fachpersonen dem Berufskodex der Sozialen Arbeit verpflichten. Sie handeln auf der Grundlage ihres Auftrages, verpflichten sich auf die Interessen ihrer Klient*innen und gestalten eine angemessene Arbeitsbeziehung. Berufsethische Maximen sind *habituell* verinnerlicht, was dazu führt, dass eine Abweichung davon für Fachpersonen nur unter zwingenden Umständen vorstellbar ist (Becker-Lenz & Müller Hermann, 2013, S. 218). Dabei ist der professionelle Habi-

tus dem Bewusstsein von Fachpersonen nur eingeschränkt zugänglich. Er ist als „professionelle Haltung im Grunde bis in den Körper hinein eingeschrieben“ (Grasshoff, 2011, S. 248) und versetzt die Professionellen in die Lage, auch unter hohem Handlungsdruck in höchst anspruchsvollen Situationen und Settings souverän Entscheidungen zu treffen (Becker-Lenz et al., 2012, S. 17).

Professionelle Identität

Eine einheitliche Begriffsbestimmung, was eine professionelle Identität genau ist und wie eine solche in der Sozialen Arbeit auszusehen hätte, kann es nicht geben.

Heiner (2004) zufolge bedingt eine professionelle sozialarbeiterische Praxis neben dem Rückbezug auf spezifische Wissensbestände (des Beobachtens und Deutens sowie solchen des Handelns) auch einer klaren Vorstellung der Rolle der Sozialen Arbeit und einer inneren Bindung daran. Dies wird von ihr als professionelle Identität verstanden. Da die Rolle der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern je eine andere ist, liegt es auf der Hand, dass eine professionelle Identität als etwas Bewegliches verstanden und in der Praxis je nach Handlungsfeld jeweils neu abgestimmt werden muss.

Professionelle Identität ist stark verknüpft mit Reflexivität und Relationierungskompetenz, als die zwei professionellen Kernkompetenzen, die ich einerseits als Fähigkeit, aber auch als Grundhaltung verstehe.

Reflexivität und Relationierungs- kompetenz als Kernkompetenzen Sozialer Arbeit

Die Begriffe *Reflexivität*, Reflexion und Reflektiertheit lassen sich, wenn man sich ihnen wissenschaftlich annimmt, z. B. philosophisch, soziologisch oder anthropologisch systematisieren. In unserem Alltagsverständnis, das an dieser Stelle durchaus auszureichen hat, geht es bei diesen Begriffen im Kern darum, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand von Nachdenken zu machen (Forster, 2014). Im vorliegenden Beitrag wird Reflexion dabei als die diesbezügliche Tätigkeit, der Akt des über sich Nachdenkens, ausgelegt. Unter Reflexivität verstehe ich, in Anlehnung an Hanses (2012, S.189–194), eine Kompetenz, welche eine Fachperson dazu befähigt, eigene Deutungs- und Handlungsmuster, persönliche Verstrickungen sowie komplexe gesellschaftliche und institutionelle Widerspruchsstrukturen zu erfassen, auszuhalten und diese umsichtig in ihre professionelle Praxis integrieren können. In der Praxis bedeutet dies, dass ich als Fachperson anerkenne, dass ich durch biografische Prägungen unterschiedliche Wahrnehmungsfilter mitbringe. Ich berücksichtige, dass ich selbst durch meine Sozialisation und Ausbildung geformt wurde und mein Handeln gesellschaftlich und organisational mitbestimmt wird. Ich weiss, dass dies meine Art, einen Fall auszulegen und zu rekonstruieren, mitbestimmt und berücksichtige dies in meinem methodischen Handeln (Busse & Ehlert, 2013, S. 334–338).

Unter *Relationierungskompetenz* verstehe ich die Fähigkeit Wissensbestände des Beobachtens und Deutens mit Professionswissen, Methodenwissen und vorhandenem Alltagswissen in einen Dialog zu bringen. Sie ist die Fähigkeit und

Bereitwilligkeit sich gleichzeitig auf verschiedene Urteilsformen zu verpflichten. Dies benötigt einen forschenden Zugang in dessen Zentrum Reflexivität angesiedelt ist: „Im Zentrum stehen die Bereitschaft, eigenes Wissen zu hinterfragen, das eigene Nichtwissen wahrzunehmen und zu deklarisieren, sowie das Interesse, die Leerstellen des Wissens genauer zu ergründen“ (Wigger et. al., 2012, S. 259).

3.4 Lernen und Bildung am Lernort Praxis

Welche Bildungsprozesse müssen im Rahmen der Praxisausbildung stattfinden und welche Rahmenbedingungen sind dazu notwendig? Aus meinen bisherigen Ausführungen über die Grundbausteine professionellen Handelns ergeben sich die folgenden Bildungsziele eines Studiums in Sozialer Arbeit:

- Aneignung von Wissensbeständen des Beobachtens und Deutens,
- Aneignung von Wissensbeständen des Handelns,
- Aneignung einer professionellen Identität und eines professionellen Habitus,
- Aneignung der Kernkompetenzen Reflexivität und Relationierungskompetenz.

Dabei kann einzig das Bildungsziel der Aneignung von Wissensbeständen des Beobachtens und Deutens ohne Einbezug der Praxis durch klassische Lehrveranstaltungen durch die Hochschule verfolgt und durch die Studierenden in klassischen Lernarrangements erreicht werden. In dieser Form von Wissensvermittlung werden bei den Studierenden Lernprozesse angestrebt, die standardisiert werden können und somit steuerbar sind (Becker-Lenz & Müller Hermann, 2013,

S. 211). Wissensbestände des Handelns können teilweise ohne Einbezug der Praxis erworben werden, wie z.B. das Einüben von Grundlagen der Gesprächsführung in kleinen, lehrbegleiteten Übungsgruppen. Die Aneignung einer professionellen Identität und eines professionellen Habitus sowie der Erwerb von Reflexivität und Relationierungskompetenz bedürfen hingegen zwingend einer Resonanzfläche im Praxisfeld. Hier werden Bildungsprozesse angesteuert, die im Unterschied zu Lernprozessen nicht standardisiert gestaltet werden können:

[Bildungsprozesse] „sind autonome Selbstbildungsprozesse, die sich in je unterschiedlicher Weise auf innere und äußere Ansprüche und Herausforderungen beziehen. Bildungsprozesse können somit nur unterstützt und gefördert werden, und dies muss in einer sich auf den individuellen Bildungsprozess einstellenden und von vorneherein nicht standardisierbaren Art und Weise geschehen. Dennoch braucht die Unterstützung solcher Bildungsprozesse ein klares Ziel, ein Bildungsideal, auf das sie sich beziehen kann“ (Becker-Lenz & Müller Hermann, 2013, S. 211).

Angehende Fachpersonen Sozialer Arbeit stossen im Rahmen ihres Studiums auf mehrere Praxen des Lehrens und Lernens: Auf klassische Lehrveranstaltungen der Wissensvermittlung, Methodenseminare, Supervisionssettings, Projektgruppen, Coachinggefässe und auf die Praxisausbildung. In diesen Kontexten begegnen sie Lehrpersonen, Supervisor*innen, Peers, Coachs und Praxisausbildenden, welche sie in unterschiedlichen Rollen in ihrem Kompetenzerwerb fördern.

Ähnlich wie in Beratungssettings finden sich in diesen Lehrarrangements unterschiedliche Ausprägungen von Fachbegleitung und Prozessbegleitung. Lehrpersonen der Hochschule haben den höchsten Fachbegleitungsanteil wobei (Ausbildungs)Supervisor*innen & Coachs sicherlich den höchsten Prozessbegleitungsanteil ausweisen. Praxisausbildende finden sich ihrerseits in der anspruchsvollen Position eine Mischform von Fach- und Prozessbegleitung anbieten zu müssen. Sie wirken fachberatend, anleitend, bewertend, coachend und in vielen weiteren Formen.

Lern- und Bildungsprozesse in der Praxisausbildung finden aber selbstverständlich nicht nur im Austausch zwischen Studierenden und Praxisausbildenden statt. Die Praxis ist eine Art Lehrkörper an sich, wie das Moch (2009, S. 195–196) sehr treffend herausgearbeitet hat:

- Praxis lehrt, indem sie die Kulisse zur Verfügung stellt, vor der lernendes Handeln beobachtet und reflektiert werden kann.
- Praxis lehrt, indem sie aus der Situation heraus Aktionen erzwingt und dadurch Spontanreaktionen, Handlungsautomatismen und damit auch Ressourcen und Kompetenzmängel offenlegt.
- Praxis lehrt, indem sie vermeintliches Wissen in Frage – und die Orientierungsfunktion akademischen Wissens auf die Probe stellt.
- Praxis lehrt, in dem sie Anlass gibt, eigene Handlungsmuster zu hinterfragen und zu durchbrechen.
- Praxis lehrt, indem sie in begrenztem Rahmen planvoll gestaltet werden kann und dadurch als geschütztes Übungsfeld dient.

- Schlussendlich lehrt Praxis, indem sie Lerninhalte generiert und diese für explizierende Metakommunikation verfügbar macht.

Wie oben dargestellt wurde, sind von den Grundbausteinen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit insbesondere die Bildung eines professionellen Habitus, einer professionellen Identität sowie die Herausbildung von Reflexivität und Relationierungskompetenz auf den Lernort Praxis angewiesen. Resümierend lassen sich daraus folgende Gedanken ziehen:

Die Herausbildung eines professionellen Habitus vollzieht sich nicht automatisch durch die Vermittlung von Fachwissen im Studium. Sie muss durch die Hochschule zu einem nicht unerheblichen Teil an die Praxis delegiert werden. Die diesbezügliche Verantwortung der Praxisausbildenden ist gross und die Aufgabe ist anspruchsvoll. So beinhaltet dies in erster Linie die Studierenden kontinuierlich zu ermutigen – allenfalls unter Missachtung von Hierarchien – kritisch nachzufragen, beharrlich die Berücksichtigung berufsethischer Maximen und fachliche Begründungen einzufordern sowie eingeschliffene Routinen, in der Organisation und bei sich selbst, immer wieder in Frage stellen zu lassen.

Professionelle Identität entsteht durch Austausch in und über die erlebte und gelebte Praxis – sei dies mit Mitstudierenden in Ausbildungssupervision und Intervision, mit Arbeitskolleg*innen und Praxisausbildenden im Praktikum, mit Lehrpersonen in praxisbegleitenden Modulen sowie auch in interprofessionellen Settings im Berufsalltag. Die unterschiedlichen Erwartungen von Praxisorganisation, Pra-



xisausbildenden, Klient*innen, Hochschule und die eigene, biografisch bedingte und in Entstehung begriffene professionelle Haltung in Einklang zu bringen, ist das zentrale Identitätsprojekt im Praxismodul (Harmsen, 2014, S. 91).

Schwierig wird es für Studierende, wenn sich zwischen der im Theoriesemester akademisch geprägten professionellen Identität im Sinne eines Sollbilds von Sozialer Arbeit und der vorgefundenen Praxisrealität der Sozialen Arbeit im Praxismodul eine grosse Diskrepanz abbildet. Solche Inkongruenzen führen unweigerlich entweder zu einer Abwertung von Theorie als für die Praxis gänzlich unbrauchbar oder einer Abwertung der erlebten Praxis als unprofessionell. Gelingt es nicht, solche Inkongruenzen gelingend aufzulösen, führt das Praxismodul Studierende zuweilen in eine Krise.

Ein wichtiges Korrektiv leisten in diesen Fällen Ausbildungssupervision, Einzel- und Gruppencoaching, wo praxiserfahrene Supervisor*innen und Coachs die Studierenden in diesem Identitätsfindungsprozess begleiten. Aber auch diese Gefässe können bei Studierenden auf Widerstand stossen, so führen Grasshoff und Schewpe aus:

„Die Konfrontation mit sich selbst ist oft die Konfrontation mit dem, was das bisherige Leben geleitet hat, was für selbstverständlich und gewiss gehalten wurde, was Sicherheit gegeben hat und das bisherige Handeln geleitet und begleitet hat und nun zur kritischen Auseinandersetzung steht. Das birgt Bedrohung und Verunsicherung in sich, weil der sichere Boden des Bekannten und des Gewissen entzogen wird“ (2012, S. 248).

Identitätsarbeit im Studium der Sozialen Arbeit ist als gemeinsames Projekt von Hochschule, ausbildender Praxisorganisation und angehender Fachperson anzusehen. Sie gelingt, wenn Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können (Harmsen, 2013, S. 267).

Reflexivität wird durch „Befremdungsprozesse“ (Grasshoff & Schweppe, 2012, S. 248) gefördert. Hier liegt im Studium während dem Praxismodul die vermutlich grösste Einflussmöglichkeit und damit einhergehend auch eine grosse Verantwortung bei den Praxisausbildenden. Mit Befremden meinen Grasshoff und Schweppe das Zurückweisen von vermeintlichen Gewissheiten, was im vorliegenden Fall das Problem ist. Das bedeutet für Praxisausbildende eigene Sichtweisen, Deutungen, Orientierungen und Interventionen stets zur Disposition zu stellen und damit auch gelebte institutionelle Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und stellen zu lassen. Dies benötigt eine Haltung, die das Infragestellen der eigenen Praxis nicht nur zulässt, sondern ermutigt – oder, mit Schütze gesprochen eine „Haltung des Selbstzweifels und der erkundenden Selbstvergewisserung“ (Schütze, 1996, S.211).

Bei Reflexivität geht es um das „Verstehen eines Verstehens – und darum, damit auch die darin liegende Kontingenz dieses Verstehens sehen zu können“ (Köngeter, 2017, S. 96). Anders gesagt – Fälle lassen sich immer auch anders auslegen. Wer diese Sichtweise nicht zulässt, indem er oder sie sich auf einen vermeintlichen Expert*innenstatus zurückzieht, erschwert oder verbaut den Studierenden diesen für künftiges professionelles Handeln elementaren Kompetenzerwerb.

Wenn wir es im Studium der Sozialen Arbeit zum Anspruch nehmen, dass angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit „nicht nur bereits bestehende Praxis nachvollziehen können, bzw. nicht allein einsozialisiert werden sollen in ihren Beruf und die gesellschaftspolitischen Verhältnisse, sondern eben diese hinterfragen lernen und erlebte Praxis sowie die sie strukturierenden Bedingungen aufarbeiten können sollen, dann kommt der Analysefähigkeit und der Kritikfähigkeit gegebener Verhältnisse ein hoher Stellenwert zu“ (Göddertz & Karber, 2019, S. 77).

Und wenn wir den Anspruch haben, diese Fähigkeiten nicht nur in den Theoriesemestern, sondern auch im Praxismodul „erlernbar zu machen, in den Studierenden [...] zu wecken und sie zu ermutigen, Bestehendes zu hinterfragen und zu verändern“ (ebd.), dann kann Reflexivität als Kernkompetenz professionellen Handelns im Studium erworben werden.

Um Relationierungskompetenz im Studium erwerben zu können, müssen Studierende Theorie und Praxis als kritische Freundinnen und nicht als entfremdete ferne Bekannte erleben können – wobei wir thematisch wieder beim Anfang dieses Beitrags angelangt wären. Für die Gestaltung von Lernprozessen in den Theoriesemestern an der Hochschule heisst das, dass die Praxiserfahrungen der Studierenden stärker in den theoretischen Diskurs miteinbezogen werden müssen. Die Probleme, welche die Studierenden in der Praxis antreffen – sei es im Vorpraktikum, in der Freiwilligenarbeit, im klassischen Praxismodul oder im berufsbegleitenden Studium – müssen auch hier in den Fokus von Diskussionen gerückt werden. Dies setzt voraus, „dass die Lehrenden ihre Funktion nicht nur in der Vermittlung von Theorien und die

Kommunikation als unilateral und asymmetrisch begreifen, sondern sich selbst auch als Lernende sehen, die im Austausch mit den Studierenden von den Erwartungen profitieren, die diese in der Praxis erwerben“ (Ebert, zitiert nach Harmsen, 2014, S. 9).

Im Rahmen der Praxisausbildung wird Relationierungsarbeit dort geleistet, wo Handeln nicht nur angeleitet und eingeübt, sondern hergeleitet und begründet wird. Dazu ist es wichtig, dass Studierende in ihren Praxismodulen einer Offenheit für und einem Interesse an Theorie begegnen. Praxisausbildende sind hier in der Pflicht eine Kultur des Teilens zu pflegen. Dort wo bei ihnen ein Vorsprung an Methoden- und Organisationswissen vorhanden ist, kommen Studierende ihrerseits mit ganz frischem Theorie- und Wertewissen aus der Hochschule. Beide können voneinander profitieren und sich als Lernende zeigen.

3.5 Literaturverzeichnis

- Abplanalp, E., Cruceli, S., Disler, S., Pulver, C., Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit. Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. Haupt.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, R. & Müller-Hermann, S. (2013). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der

- Sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busse, S., Ehlert, G. (2013). Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität: Massgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posch (Hg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47-63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Juventa.
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. und Otto, H.U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Werner Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. & Stüwe, G. (2016). *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes*

- für die Soziale Arbeit : in memoriam Wilfried Ferchhoff.* Beltz Juventa.
- Effinger, H. (2005). Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis. *Supervision*, (1), 3–7.
- Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (7., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Lambertus.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In: Z. Wulf (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer.
- Grasshoff, G. (2011) Kommentar zu den Beiträgen im Themencluster III „Genese von Professionalität im Ausbildungskontext“. In: Roland Becker-Lenz (Hg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit*. Materialanalysen und kritische Kommentare. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grasshoff, G. & Schweppe, C. (2012). Fallarbeit – Studium – Biographie. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grasshoff, G. & Schweppe, C. (2013) Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019). Berufliche Bildung Sozialpädagogik – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. *Soziale Passagen*, 11(1), 65–80.
- Hanses, A. (2012). Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität*

Sozialer Arbeit und Hochschule. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, T. (2013). Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, T. (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit*. Springer.

Heiner, M. (2004). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Modelle, Konzepte und empirische Perspektiven*. Kohlhammer.

Köngeter, S. (2017). Professionalität. In: Fabian Kessl, Elke Kruse, Sabine Stövesand & Werner Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Barbara Budrich.

Moch, M. (2009). Wie lehrt Praxis? In: A. Mühlum und G. Rieger (Hg.), *Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt*. Jacobs.

Miller, T., Roland, R., Vonau, V. & Pfeil, P. (2021). *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit*. Springer.

Schneider, S. (2012). Jenseits von Forschungsseminaren ... – Offene Fragen zur Grundlegung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische*

Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp.

Wigger, A., Weber, M., Sommer, A. (2012). Eine Weiterbildung der besonderen Art: Ein Pilotprojekt zur Ausbildung Reflexiver Professionalität. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlerlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.





4 Projekte als Teil der Praxisausbildung – Veränderung ermöglichen

Annina Friz

Studierende erschliessen sich, den Adressat*innen und beteiligten Institutionen durch Projekte in der Praxisausbildung neue Lernfelder und stossen somit vielfältige Veränderungen an.

Projekte dienen dazu, in einem abgrenzbaren Rahmen (zeitlich, räumlich, organisatorisch, personell und finanziell) eine spezifische Aufgabenstellung zu bearbeiten (Willener & Friz, 2019, S. 14–15). Dabei wird die gesellschaftliche Gegenwart von der Vergangenheit und der (möglichen) Zukunft unterschieden, analysiert und daraus ein entsprechender Handlungsbedarf abgeleitet (ebd., S. 25). Dadurch kann flexibel auf Veränderungen, oft im Kontext von gesellschaftlichem Wandel, eingegangen werden. Gleichzeitig können sich Studierende bei der Umsetzung eines Projektes vielfältige Kompetenzen aneignen.

4.1 Definition von Projekten

Das Wort Projekt stammt aus dem lateinischen „proiectum“, welches so viel bedeutet wie „das nach vorn Geworfene“ (Dudenredaktion, ohne Datum). Die Projektkonzeption defi-



niert in einem abgegrenzten Rahmen einen „Entwurf der Zukunft“:

Ein Projekt ist ein zeitlich befristetes, neuartiges Vorhaben, das interdisziplinär und/ oder interorganisationell bearbeitet wird und dessen Zielsetzung aus einer komplexen Situation, einem Handlungsbedarf, einer Aufgabenstellung oder einem Potenzial abgeleitet wird (ebd., S. 25).

Projekte zeichnen sich durch einen innovativen Charakter aus, in dem Aufgaben angegangen werden, die nicht mit Routine zu bewältigen sind. Dabei sind neue Ideen und Visionen gefragt, was wiederum Offenheit und Flexibilität bedingt. Durch Projekte werden Veränderungen angestoßen und diese können zu einer Neuorientierung führen. Dabei verfügen Projekte neben der herausfordernden Eigendynamik immer über eine kollektive Dimension, in der unterschiedlichste Akteur*innen mitwirken, die ein Konsens über einen Handlungsbedarf oder die Motivation einer erwünschten Veränderung verbindet (ebd., S. 27). Oft entwickeln sich Kooperationen, die über die Grenzen von Organisationen, Disziplinen und gesellschaftlichen Systemen hinausgehen (ebd., S. 28).

Integrale Projektmethodik

Die integrale Projektmethodik dient als Werkzeug, Projekte systematisch anzugehen. Das Prozessmodell versucht die wesentlichen Prozesse abzubilden, die in Projekten vorkommen. Das Modell ist unterteilt in vier Phasen, die den Projektablauf grob unterteilen. Die vier Phasen werden in 12 Schritten ausdifferenziert, wobei die Zielsetzung als zentraler Aspekt hervorgehoben wird. Die zwei Kernfunktionen „Pro-

jektintervention“ und „Projektmanagement“ verlaufen während des ganzen Prozesses parallel (ebd., S. 144–145).

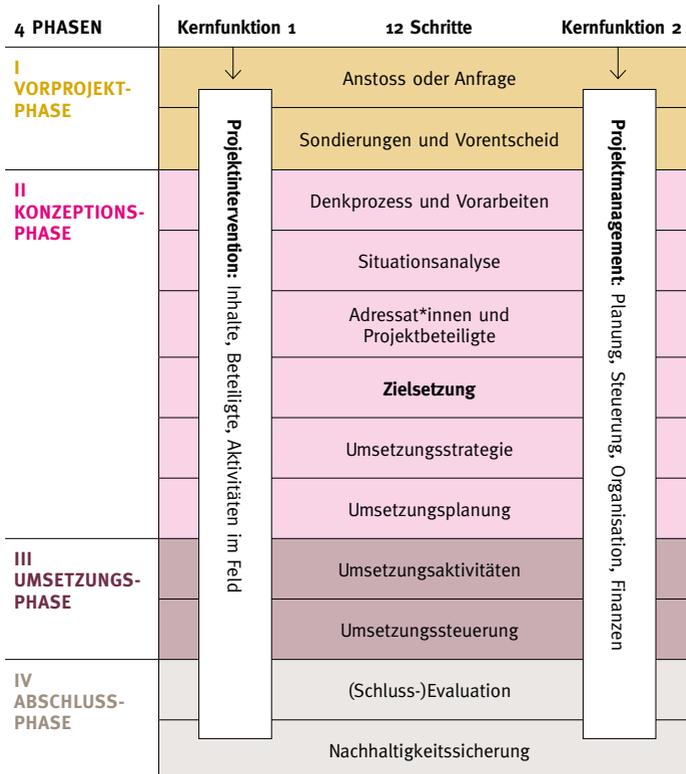


Abbildung 1: Das Prozessmodell im Überblick (Willener & Friz, 2019, S. 145).¹

1 Zur erweiterten Lektüre wird die Publikation ‚integrale Projektmethodik‘ von Alex Willener und Annina Friz (2019) empfohlen. Darin wird die Methodik, die sogenannte ‚Kunst des planmässigen Vorgehens‘ vertiefter betrachtet und mit den relevantesten Arbeitsprinzipien ergänzt. Eine ausführliche Darstellung der zwölf Projektschritte in den jeweiligen Kernfunktionen Projektintervention und Projektmanagement ist zu finden auf S. 147–151.

Die vier Phasen werden folgendermassen bezeichnet:

- Vorprojektphase
- Konzeptionsphase
- Umsetzungsphase
- Abschlussphase

Projektarten

Im Rahmen der Praxisausbildung können Projekte in unterschiedlichsten Formen und Dimensionen eingesetzt werden. Sie können als Einzel-, wie auch als Gruppenprojekt konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden. Grob werden folgende Projektarten unterschieden:

- *Interventionsprojekte/Entwicklungsprojekte*

Nach einer sorgfältigen Situationsanalyse kann ein entsprechendes Problem oder Potenzial unter Mitwirkung der Adressat*innen bearbeitet werden und ein Produkt, Angebot, Aktivität oder Ähnliches umgesetzt werden.

- *Bedarfsabklärungen/Forschungsprojekte*

Bedarfsabklärungen, also ausführlichere Situationsanalysen, die zu einer bestimmten Thematik oder zu einer bestimmten Zielgruppe neue Erkenntnisse generieren wollen, können als Praxisforschung verstanden werden, die eine bestimmte Fragestellung aus und im Feld der Sozialen Arbeit beantwortet.

- *Evaluationsprojekt*

Mittels Evaluationsprojekten kann die Wirkung und Qualität bestehender Angebote, Programme und Projekte überprüft werden (El-Maawi, 2013, S. 63). Diese Projektart bedingt bereits eine gewisse Praxiserfahrung und eignet sich beispiel-

weise für berufsbegleitende Studierende eher, da ihnen die Situationen vor Ort und Adressat*innen sowie Stakeholder*innen bereits bekannt sind.

■ (Neu-)Konzeptionen

Mit (Neu-)Konzeptionen können bereits bestehende Angebote grundsätzlich überprüft und neugestaltet werden oder eine konzeptionelle Grundlage für ein neues Angebot geschaffen werden (ebd., S. 63). Hier muss ebenfalls beachtet werden, mit welchem Vorwissen und beruflichen Kompetenzen die Studierenden in die Projektarbeit einsteigen.

Wirkungsorientierte Zielsetzungen

Studierende sind oft sehr motiviert, Veränderungen anzustoßen. Ihnen fehlt jedoch häufig zu Beginn das professionelle Werkzeug dazu. Gerade die Frage, warum braucht es dieses Projekt und warum muss gerade die Soziale Arbeit diese Thematik bearbeiten, ist Grundlage der Vorprojekt- und Konzeptionsphase.

Die Studierenden lernen dadurch, ihre Vorhaben fachlich abzustützen und gegenüber unterschiedlichsten Stakeholdern zu legitimieren. Die Studierenden sollten in ihren Praxisprojekten genügend Raum und Zeit haben, die einzelnen Projektschritte (siehe Abb. 1) sorgfältig zu gestalten und ihre Erfahrungen laufend zu reflektieren. Ein konkretes Werkzeug, um Veränderungsbedarfe zu konkretisieren, ist eine wirkungsorientierte Zielsetzung.² Die folgenden Fragen können

² Die integrale Projektmethodik beinhaltet das Instrument „Zielbaum“, welches dazu dient, die inhaltliche Ausrichtung des Projektes zu diskutieren und zu definieren, aber auch das Projekt zu planen und zu steuern (Willemer & Friz, 2019, S. 193).

Studierende in der Praxisausbildung (auch mit ihren Praxisausbildenden) animieren, über die Ausrichtung ihrer Projekte nachzudenken.

Vision:³ Wohin soll sich ein Projekt ausrichten? Welche Vision will mit einem Projekt anvisiert werden?

Hierzu können Professionswerte⁴ beigezogen werden. Aber auch Leitbilder und Leitsätze von Institutionen, Gemeinden und Kantonen, in welchen das Projekt durchgeführt wird, bieten eine Ausrichtungsreferenz.

Wirkungsziel(e): Was für einen Beitrag zu dieser Vision will das Projekt konkret leisten? Was ist die Hauptwirkung, die mit dem Projekt angestrebt wird?

*Was sollte sich nach dem Projekt bei den Adressat*innen, in Institutionen und/oder in Gemeinwesen verändern?*

Diese Wirkungsziele können sowohl auf einer Mikroebene wie auch auf einer Mesoebene formuliert werden. Auch Finanzgebende wie Bundesämter, Stiftungen und weitere Förderstellen verlangen die Formulierung konkreter Wirkungsziele.

Leistungsziele: Was muss das Projekt konkret leisten, damit die beabsichtigte Wirkung bestmöglich erreicht werden kann?

3 In der Fachwelt wird häufig auch von Impact (Vision, Fernziel), Outcomes (Wirkungsziele), Outputs (Leistungsziele) und Inputs (Ressourcen, die in das Projekt investiert werden) gesprochen. Empfehlenswert dazu ist auch die Plattform wirkung-lernen.de

4 Internationale Definition der Sozialen Arbeit des IFSW, Berufskodex, Menschenrechte, Sustainable Development Goals SDG, Behinderten- und Kinderrechtskonventionen, u.A.

Die Leistungsziele dienen dazu, die konkreten Aktivitäten und Tätigkeiten zu formulieren, die im Projekt durchgeführt werden sollen. Das Vorgehen orientiert sich hier an methodischen Ansätzen aus der Profession der Sozialen Arbeit. Bewährte Techniken und Verfahren sollen angewendet werden, um mit Betroffenen das Projektthema zu bearbeiten.

4.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Soziale Arbeit

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verfolgt das Ziel, Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen (éducation21, 2022). BNE ermöglicht Lernenden, fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen aufzubauen, um „den eigenen Platz in der Welt wahrzunehmen, sich kritisch und kreativ mit einer komplexen, globalisierten Welt mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, dynamischen Entwicklungen, Widersprüchen und Ungewissheiten auseinanderzusetzen“ (ebd.).

Die Hochschullandschaft widmet sich vermehrt der BNE – so entstehen zurzeit viele Netzwerke, Angebote und Initiativen, die Hochschulstudierende in der Entwicklung von sogenannten Gestaltkompetenzen (de Haan, 2008, S. 32) unterstützen.

éducation21 (2022)⁵ schlägt als Orientierung für die BNE folgende Prinzipien vor: Visionsorientierung, vernetzendes Denken, Partizipation und Empowerment, Chancengerech-

⁵ éducation21 ist das nationale Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz.

tigkeit, Langfristigkeit, Wertereflexion und Handlungsorientierung sowie entdeckendes Lernen. Studierende erhalten durch Projektarbeit im Feld der Sozialen Arbeit eine ideale Grundlage, Gestaltkompetenzen zu erwerben, da sie sich per se an diesen Prinzipien teils implizit, teils explizit orientiert. Sie beabsichtigen, eine nachhaltige Wirkung durch die Projekte zu erreichen und richten diese auf ein längerfristiges Fernziel aus. Professionswerte wie Chancengerechtigkeit sind dabei leitend. Projekte haben auch immer eine kollektive Dimension, sei es in dem die Probleme/Potenziale inter- und transdisziplinär betrachtet und bearbeitet werden, aber auch durch die Beteiligung unterschiedlichster Adressat*innen und Akteur*innen. Nicht zuletzt sollen Praxisprojekte im Rahmen der Ausbildung anregen, das bestehende Wissen der Studierenden zu aktivieren und Hypothesen zu überprüfen (ebd.).

Die Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz SASSA (2020) bezeichnet die Soziale Arbeit als „relevante Ressource für die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen“ (S. 4). Laut Sorgenbarometer (gfs.Bern, 2022) ist die grösste Sorge der Schweizer*innen im Jahre 2022 mit 39 %, der Umweltschutz und der Klimawandel (S. 6).

Fachkräfte der Sozialen Arbeit sollen laut Internationaler Vereinigung der Sozialarbeitenden IFSW (2022a) auch Veränderungen auf organisationaler und politischer Ebene fördern, die einen Beitrag zu den UN-Nachhaltigkeitszielen, Sustainable development goals (SDG)⁶, leisten.

⁶ Siehe auch Bundesamt für Raumentwicklung (ARE). Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

Liedholz (2021, S. 8) sieht folgende Berührungspunkte von Sozialer Arbeit mit dem Klimawandel: Verschärfung der Ungleichheiten in den (Über-)Lebenschancen, Postkolonialismus, Klimarassismus, Klimamigration und Klimaflucht, (Gewalt-)Konflikte, gesundheitliche Folgen, Menschenrechtsverletzungen, Geschlechterungerechtigkeit und Generationenfragen.⁷

Liedholz regt an, dass die Soziale Arbeit mit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) ihr methodisches und politisches Repertoire erweitern könne, wenn sie denn auch die politische Dimension anerkenne (2021, S. 128).

In neuester Zeit etabliert sich insbesondere das (critical) Service Learning an Schweizer Hochschulen, um die Schnittstellen zwischen Hochschule und Praxis mittels studentischen Engagements zu bedienen. Die BNE steht dabei vermehrt im Zentrum. Service Learning⁸ ist eine Lernform, in welcher gesellschaftliches Engagement mit dem (über-)fachlichen Lernen in der Hochschule verknüpft und mit Kooperationspartner*innen ausserhalb der Hochschule zusammengearbeitet wird (Blum et al., 2021, S.18).

Critical Service Learning legt den Fokus vermehrt auf politische Faktoren und gesamtgesellschaftliche Verhältnisse. Hier schliesst auch Liedholz Verständnis von BNE in der Sozialen Arbeit wieder an. Er betont, wie auch andere, dass

7 Empfehlenswert dazu sind auch die weiterführenden Gedanken von Liedholz, Y. (2021). Berührungspunkte von Sozialer Arbeit und Klimawandel. Perspektiven und Handlungsspielräume. Verlag Barbara Budrich; UTB. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847416616>

8 Die Qualitätsstandards sowie weitere Literaturhinweise sind auf der Schweizer Plattform zu Service Learning zu finden: <https://beneduch/service-learning/>

BNE keineswegs nur die Ebene der individuellen Handlungsmöglichkeiten, sondern auch die politische Ebene beinhalten muss (2021, S. 128). Somit können und sollen Studierende durch die Durchführung von Projekten im Rahmen ihrer Praxisausbildung auch eine politische Haltung für ihre zukünftige professionelle Laufbahn entwickeln. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann also auch in dem Sinne als nachhaltige Entwicklung verstanden werden, als dass Studierende darin unterstützt werden, sozial-ökologische Zusammenhänge zu verstehen, vorherrschende gesellschaftliche Grundannahmen kritisch zu hinterfragen und selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen (Blum et al. 2021, S. 13).

4.3 Lernräume schaffen in der Praxisausbildung

Die Hochschule sowie die Praxisausbildungsinstitutionen sollen Studierende nicht nur zu interdisziplinären Perspektivenwechseln auffordern, sondern auch Lernorte schaffen, in denen problemorientierte Diskurse geübt werden können (Schwinger, 2014, S. 108–109). Entsprechende Ressourcen müssen bereitgestellt werden, um die Autonomie der Studierenden zu fördern (ebd.). Dazu eignet sich das transformative Lernen, welches Lernprozesse beschreibt, die durch kritische (Selbst-)Reflexion bereits getätigte Vorannahmen, Perspektiven und Denkweisen transformiert (Hofstetter et al., 2020, S. 42). Häufig werden transformative Lernprozesse durch ein „desorientiertes Dilemma“ ausgelöst (Blum et al., 2021, S. 15). Studierende der Sozialen Arbeit treffen gerade in der Praxisausbildung auf einige Dilemmata und stossen auf Irritationen. Daraufhin müssen die eigenen Perspektiven (Ge-

fühle, Stress, Zweifel, Ängste, Ärger, Verunsicherung, Orientierungslosigkeit) reflektiert werden (ebd., S. 16). Am besten geschieht dies in einer Gruppe mit anderen Menschen, in der ein vertrauensvoller Lernaustausch möglich ist (ebd.). Denn transformative Lernprozesse verlaufen in der Praxis nicht in „gradlinigen Phasen, sondern eher in Schleifen und Sprüngen“ (Taylor, 1997 zit. in Blum et al., 2021, S. 16). Die Reflexionsgefässe sollen sich nicht nur auf eine inhaltlich-fachlichen Ebene konzentrieren, sondern auch auf eine Ebene des persönlichen Erfahrungsaustausches und Teilen von Emotionen (ebd., S.20).

Teilweise bleibt im Alltag von Fachkräften der Sozialen Arbeit wenig Zeit, Veränderungen durch Projekte anzustossen. Die Studierenden bringen genau diese zeitlichen Ressourcen mit und ermöglichen deshalb der Praxis, Problemstellungen oder die Bearbeitung von Potenzialen in Auftrag zu geben und gemeinsam mit den Studierenden herausfordernde Situationen zu bearbeiten. Dies können kleinere oder auch grössere Praxisforschungen sein, Evaluationen oder konkrete Interventionsprojekte. Studierende bringen nicht nur (neues) Wissen in die Institutionen, sondern auch eine grosse Motivation. Ihre teils innovativen Ideen können die Praxis inspirieren und am Beispiel der Nachhaltigen Entwicklung einen Beitrag an die Sustainable Development Goals (Agenda 2030) leisten. Die Studierenden wiederum erhalten von erfahrenen Praxisausbildenden den Reflexionsraum, den sie für ihre professionelle Entwicklung benötigen.

Der IFSW⁹ (2022b) fordert Fachkräfte der Sozialen Arbeit auf, ihr Handeln nach den Werten der Gerechtigkeit und nach-

9 Siehe IFSW (2022). The People's Charter for an Eco-Social World.

haltigen Entwicklung auszurichten und sie immer wieder zu überdenken und sich selbst herauszufordern (ebd.).

Projekte sind deshalb ideale Lernfelder und Herausforderungen; sowohl für Studierende wie auch Praxisausbildende und Institutionen und ermöglichen Veränderungen im Sinne der Sozialen Arbeit anzustossen, zu begleiten und zu implementieren.

4.4 Kompetenzen durch projektorientiertes Lernen

Praxisprojekte bieten sich in der Praxisausbildung als ideale Grundlage für den Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen an. Je nach Projektphase und Zielsetzungen werden andere Kompetenzen erworben und gefördert. Anhand der Gestaltkompetenz nach De Haan (2008, S. 23–24) sowie den Konkretisierungen von *éducation21* werden im Folgenden die Projektsituationen in den Kompetenzfeldern Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz näher betrachtet.

Tabelle 1: Kompetenzen Bildung für nachhaltige Entwicklung angewandt auf Projektsituationen (eigene Darstellung in Anlehnung an Holzbaur, 2020, S. 363)

Gestaltkompetenz (De Haan, 2008, S. 32) der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	Education21 (2022)	Angewandt auf Projektsituationen in der Praxisausbildung
Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen Vorausschauend denken und handeln Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen	Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools): ♦ Wissen: interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen ♦ Systeme: vernetzt denken ♦ Antizipation: vorausschauend denken und handeln ♦ Kreativität: kritisch-konstruktiv denken	♦ Fragestellungen formulieren und Wissensbedarf eruieren ♦ Wissen aus Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit anwenden ♦ Erfahrungswissen der Institutionen, Stakeholder*innen und Adressat*innen generieren, einbeziehen und anwenden ♦ Handlungsbedarf fachlich begründet ableiten und unterschiedliche Perspektiven einnehmen und ableiten ♦ Methoden der Praxisforschung (qualitativ und quantitativ) anwenden (aktivierende Befragungen, Dokumentenanalysen, Stakeholder*innenanalyse, Umfragen, Expert*inneninterviews, Begehungen u.v.A.) ♦ Methoden der Gesprächsführung, Gestaltung der Gruppendynamik und Moderation anwenden ♦ Methoden des Projektmanagements anwenden (Projektplanung, Zeitplanung, Finanzierung, Projektorganisation etc.) ♦ Ungewissheit aushalten, Vertrauen gewinnen und alternative Handlungsmöglichkeiten finden (Ergebnisoffenheit)
Methoden und Fachkompetenz		

Gestaltkompetenz (De Haan, 2008, S. 32) der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	Education21 (2022)	Angewandt auf Projektsituationen in der Praxisausbildung
Gemeinsam mit anderen planen und handeln können An Entscheidungsprozessen partizipieren können Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	Interagieren in heterogenen Gruppen: ◆ Perspektiven: Perspektiven wechseln ◆ Kooperation: Nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen gemeinsam bearbeiten ◆ Partizipation: gesellschaftliche Prozesse mitgestalten	◆ Sich mit den eigenen Werten, denjenigen der Profession Soziale Arbeit und denjenigen anderer kritisch und wertschätzend auseinandersetzen ◆ Interdisziplinäre Perspektiven (Schule, Psychologie, Architektur, Politik, u. A.) einbeziehen ◆ Kooperationsorientierte Methoden anwenden ◆ Freiwillige begleiten und teilhaben lassen an Entscheidungsprozessen ◆ Projektkultur im Team aktiv gestalten ◆ Ziele möglichst breit abgestützt unter Einbezug aller Beteiligten definieren ◆ Partizipative Methoden anwenden
Sozialkompetenz		

Gestaltkompetenz (De Haan, 2008, S. 32) der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	Education21 (2022)	Angewandt auf Projektsituationen in der Praxisausbildung
<p>Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können</p> <p>Selbstständig planen und handeln können</p> <p>Empathie und Solidarität für andere zeigen können</p> <p>Vorstellung von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können</p>	<p>Eigenständiges Handeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Verantwortung: sich als Teil der Welt erfahren ◆ Werte: eigene und fremde Werte reflektieren ◆ Handeln: Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Eigenständig Projektthema definieren in Absprache mit Institutionen ◆ Durch die Projektleitungserfahrung mit Unsicherheiten umgehen können ◆ Gefühle einordnen, proaktiv Unterstützung einholen und Reflexionsgefäße nutzen ◆ Wertreflexion in Hinblick auf eigene und diejenigen anderer ◆ Gerechtigkeit definieren und in Projektzielen verankern ◆ Auseinandersetzung mit -ismen (Rassismus, Ableismus, Klassismus, Sexismus, u. A.) und Intersektionalität (berufs-)politische Haltung entwickeln
Selbstkompetenz		



Methoden- und Fachkompetenz

Die Gestaltkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich Methoden- und Fachkompetenzen sind:

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend denken und handeln
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können (De Haan, 2008, S. 32)

Interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen

Durch die Projektarbeit können Studierende ihr bisheriges Wissen aus dem Studium aktivieren und auf eine aktuelle Fragestellung übertragen. Sie lernen dabei, die einzelnen Projektschritte gezielt und mit konkreten Methoden und Techniken anzugehen. Sie benötigen aber auch zusätzliches Wissen aus Bezugsdisziplinen, Lebensweltwissen der Adressat*innen oder auch Erfahrungswissen der (Praxis-)Institutionen. In der Auseinandersetzung mit der auftraggebenden Institution, den Praxisausbildenden und Mentor*innen als Begleitpersonen der Hochschule wird dieses Wissen reflektiert und bewertet.

In der Vorprojekt- und Konzeptionsphase recherchieren und analysieren die Studierenden Kontextwissen. Sie überprüfen in der Situationsanalyse Hypothesen mittels verschiedener Methoden (Dokumentenanalyse, Expert*inneninterviews, aktivierende Befragungen, Stakeholderanalyse, Begehungen, etc.) und generieren daraus, wenn nötig, neue Thesen.

Die Studierenden werden dabei auch auf Widersprüche und Unvollständigkeiten treffen und Qualität und Herkunft von Informationen hinterfragen und zueinander in Beziehung setzen müssen (ebd.).

Vernetzt denken

Mit der Situationsanalyse werden Hypothesen überprüft und/oder neue Thesen erstellt. Mit einer Stakeholderanalyse können mögliche Akteur*innen recherchiert und definiert werden, die einen Einfluss auf das Projekt haben werden. Dabei werden nicht nur die Akteure*innen analysiert, die Ressourcen (personelle, finanzielle, infrastrukturelle) zur Verfügung stellen, sondern auch mögliche Schlüsselpersonen im Umfeld des Projektes, die ihre Ressourcen allenfalls verweigern könnten und/oder Widerstände gegen das Projekt aufweisen. Die Studierenden lernen dabei, lineare und nicht-lineare Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen auf lokaler wie auch globaler Ebene zwischen Menschen, Institutionen und der Umwelt zu analysieren und zu verstehen (éducation21, 2022).

Vorausschauend denken und handeln

Mit den Projektschritten Zielsetzung, Umsetzungsstrategie und Umsetzungsplanung sind die Studierenden aufgefordert, realistische Zukunftsvisionen zu entwickeln und gleichzeitig den aktuellen Professionsdiskurs zu beachten. In dem sie ihre Projekte wirkungsorientiert ausrichten, definieren sie einen IST-Zustand und leiten daraus einen SOLL-Zustand ab.¹⁰

10 Siehe auch „Denkmodell der Zirkularität“ (S. 199) in Willener & Friz (2019). *Integrale Projektmethodik*. Interact.

Kritisch-konstruktiv denken

Praxisprojekte bieten eine ideale Ausgangslage, um eigenständige Ideen anzugehen und zu entwickeln. Die Studierenden müssen dabei eine hohe Flexibilität beweisen, da sich Projekte nie linear entwickeln und immer eine hohe Komplexität aufweisen. Gerade in sehr partizipativ ausgelegten Projekten ist die Ergebnisoffenheit oft eine anstrengende, aber auch bereichernde Erfahrung für die Studierenden. Sie lernen Ungewissheit auszuhalten, neue Wege einzuschlagen und Vertrauen in sich und die Projektbeteiligten zu gewinnen. Da Projekte von unterschiedlichen Dimensionen (bspw. Projektumfeld, Ressourcen, Projektkultur, Projektbeteiligten, Projekthalt etc.) beeinflusst werden, sind die Studierende als Projektleiter*innen gefordert, über ihren Erfahrungs- und Wissenshorizont hinauszudenken und alternative Handlungsmöglichkeiten zu finden (Willener & Friz, 2019, S. 139; *éducation*21, 2022). Veränderungen bedingen laut Schiersmann und Thiel (2000) einen „schöpferischen Umgang mit der zeitlichen Abfolge von Chaos und Ordnung“ (S. 137).

Sozialkompetenzen

Die Gestaltkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich Sozialkompetenzen sind:

- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können
- Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
- Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können (De Haan, 2008, S. 32)

Perspektiven wechseln

Das interdisziplinäre Arbeiten in Projekten bietet die Gelegenheit, Sichtweisen und Erfahrungswissen anderer Professionen, wie beispielsweise der Schule, der Psychologie oder auch der Architektur, kennenzulernen. Die Stakeholderanalyse¹¹ – aber auch weitere Methoden der Situationsanalyse – bietet eine optimale Gelegenheit in der Vorprojekt- und Konzeptionsphase, unterschiedliche Interessenslagen auszumachen, Standpunkte verschiedener Akteur*innen und Adressat*innen kennenzulernen und einzunehmen. Die Studierenden beschäftigen sich dabei auch mit eigenen Standpunkten und Werten der Profession.

Nicht zu vergessen sind die unterschiedlichen politischen Perspektiven, die die Ausrichtung von Projekten, aber auch deren Finanzierung, beeinflussen können.

Kooperation

Nachhaltigkeitsorientierte Projekte bedingen zwingend Kooperationen, in welchen Meinungsverschiedenheiten und Interessenskonflikte konstruktiv ausgehandelt und bewältigt werden (éducation21, 2022). Gemeinsam mit anderen planen und handeln können, ist eine wesentliche Dimension der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Holzbauer, 2020, S. 363). Sie trainieren durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit auch ihre Team- und Kommunikationsfähigkeit (Lerch, 2014, S. 91).

Die Studierenden begleiten teilweise auch Freiwillige, die im Projekt unentgeltlich mitarbeiten und lernen, ihnen ent-

¹¹ Siehe auch „Stakeholderanalyse“ (S. 164–166) in Willener & Friz. (2019). *Integrale Projektmethodik*. Interact.

sprechende Wertschätzung entgegenzubringen und Unterstützung anzubieten. Dabei sorgen sie innerhalb des Projektteams für eine wertschätzende Kultur und tragen zu einem Wir-Gefühl bei (Schiersmann & Thiel, 2000, S. 243).

Gesellschaftliche Prozesse mitgestalten

Die IFSW definiert die Ermächtigung und Befähigung der Menschen, dass sie die „Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können“, als Aufgabe der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2015, S.1). Machtverhältnisse und gesellschaftliche Prozesse, die Ein- und Ausschlussmechanismen (re-)produzieren, sind zu hinterfragen. Auch eine diskriminierungssensible Haltung und die Auseinandersetzung mit Rassismus, Klassismus, Ableismus, Sexismus und anderen -ismen und Intersektionalität sind dabei notwendig.

Für eine nachhaltige Entwicklung müssen die Studierenden die Interessen der beteiligten Akteur*innen und Adressat*innen kennen, um individuelle und kollektive Handlungsspielräume zu nutzen, um sie an politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen (éducation21, 2022). Sie müssen als Projektleitende sich und andere motivieren können, aktiv zu werden (Holzbauer, 2020, S. 363). Die Studierenden lernen, andere an kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen und diese Prozesse adressat*innengerecht ziel- und sachorientiert zu verhandeln und zu moderieren. Grundlagenkenntnisse zu Gruppendynamik und Gesprächsführung sind dabei essenziell, um im Ernstfall Verhandlungs- und Konfliktgespräche führen zu können.

Selbstkompetenzen

Die Gestaltkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich Selbstkompetenzen sind:

- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Selbstständig planen und handeln können
- Empathie und Solidarität für andere zeigen können
- Vorstellung von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen (De Haan, 2008, S. 32)

Sich als Teil der Welt erfahren

Die BNE hat den Anspruch, dass Projektleitende sich selbst, die soziale und natürliche Umwelt ganzheitlich und im globalen Kontext wahrnehmen und ihr respekt- und verantwortungsvoll begegnen (éducation21, 2022). Dass sie dabei unterschiedliche Gefühle – angenehme, wie auch unangenehme – empfinden, diese als solche einordnen und konstruktiv damit umgehen, ist eine wichtige Kompetenz, die sie sich im Verlaufe eines Projektes aneignen (ebd.). Sie lernen, Unsicherheiten auszuhalten und proaktiv Unterstützung zu suchen – hier haben die Reflexionsgefässe mit den Praxisausbildenden, Mentor*innen der Hochschule und Mitstudierenden eine grosse Bedeutung.

Eigene und fremde Werte reflektieren

Die BNE-Dimension „Vorstellung von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage“ beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Herkunft eigener Werte und Normen und derjenigen anderer (Holzbauer, 2020, S. 363; éducation21, 2022). Die Studierenden reflektieren diese im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung und im Hinblick auf die Profession der Sozialen Arbeit. Sie diskutieren mit



den auftraggebenden Institutionen, Akteur*innen und Adressat*innen Vorstellung von Gerechtigkeit und leiten daraus ihre Projektziele ab.

Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen

Mit dem Praxisprojekt wechseln die Studierenden häufig auch ihre Rolle von Praktikant*innen zu eigenständigen Projektleitenden. Für einige Studierende ist das die erste Projektleitungserfahrung und bedingt teilweise grösseren Begleitungsbedarf. Gerade hier ist es wichtig, fördernde Strukturen und Rahmenbedingungen einzubauen, in denen sie ermutigt werden, ihre persönlichen und kollektiven Handlungsspielräume für eine Nachhaltige Entwicklung in den Projekten zu erkennen, beurteilen und nutzen zu können (éducation21, 2022). Sie lernen, als Projektleitende auch in schwierigen Situationen durchzuhalten und nutzen die Beratungsfenster, um eigene Fragen anzugehen. Die Erfahrung zeigt, dass es für gelingende Projekte förderlich ist, wenn Studierende die Projektthemen eigenständig – in Absprache mit den Institutionen – definieren und erkundigen dürfen. Dies steigert die Motivation und fördert den Durchhaltewillen.

4.5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich Methoden- und Fachkompetenzen die Entwicklung von Weltoffenheit, vernetztem Denken, vorausschauendem und kritischem Denken fördert. Die Studierenden lernen, interdisziplinäres und multiperspektivisches Wissen aufzubauen, Risiken und Gefahren zu erkennen und zu bewerten sowie vorausschauend zu planen.

In der Zusammenarbeit mit anderen lernen sie, Zielkonflikte zu berücksichtigen und sich gegenseitig zu motivieren.

In den Praxisprojekten werden die Studierenden dazu aufgefordert, flexible und kreative Lösungen für komplexe Herausforderungen zu finden und dabei die Perspektiven anderer zu berücksichtigen. Somit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung. Die konkrete Veränderungsarbeit im hier und jetzt gibt Hoffnung und Zuversicht.

4.6 Literaturverzeichnis

AvenirSocial. (2015). Die globale IFSW/IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 in der deutschen Übersetzung. http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Erlaeuterungen_zur_Uebersetzung.pdf

Blum, J., Fritz, M., Taigel, J., Singer-Brodowski, M., Schmitt, M. & Wanner, M. (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement: Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und ausserschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Umweltbundesamt. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>



- Dudenredaktion. (o.D.). Projekt. *Duden online*. Abgerufen am 10. März 2023, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Projekt>
- éducation21. (2022). *BNE-Kompetenzen*. <https://www.education21.ch/de/bne-kompetenzen>
- El-Maawi, R. (2013). Das Praxisprojekt: soziale Fragestellungen selbständig und innovativ bearbeiten. In E. Abplanalp (Hg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 65–74). interact Verlag.
- Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz. (2020). 3. Zyklus in *Sozialer Arbeit Positionspapier*. <https://sassa.ch/wp-content/uploads/2021/05/SASSA-Positionspapier-3.-Zyklus.pdf>
- gfs.bern. (2022). *Credit Suisse Sorgenbarometer 2022. Helvetischer Alleingang oder europäische Allianz?* <https://www.credit-suisse.com/media/assets/corporate/docs/about-us/responsibility/worry-barometer/schlussbericht-credit-suisse-sorgenbarometer-2022.pdf>
- Hofstetter, S., Buhtz, C., Paulicke, D. & Jahn, P. (2020). Lernen in bewegten Zeiten. *Pflegezeitschrift*, 73(11), 42–45. <https://doi.org/10.1007/s41906-020-0927-0>
- Holzbaur, U. (2020). *Nachhaltige Entwicklung: Der Weg in eine lebenswerte Zukunft*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29991-0_12
- IFSW. (a, 2022). *Climate justice program: Be the change*. <https://www.ifsw.org/social-work-action/climate-justice-program/be-the-change/>
- IFSW. (b, 2022). *the peoples charter for an eco-social world*. <https://newecosocialworld.com/the-peoples-charter-for-an-eco-social-world/>

- Lerch, S. (2014). Sprechen Sie interdisziplinär? *Zur Besonderheit interdisziplinärer Kompetenzen*. In: C. Schier & E. Schwinger (Hg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung* (S. 79–94). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427842.79>
- Liedholz, Y. (2021). *Berührungspunkte von Sozialer Arbeit und Klimawandel: Perspektiven und Handlungsspielräume*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847416616>
- Schiersmann, C. & Thiel, HU. (2000). Prozess- und problemlöseorientierte Bearbeitung der Projektaufgabe. In C. Schiersmann & HU. Thiel (Hg.), *Projektmanagement als organisationales Lernen* (S. 135–233). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99743-2_5
- Schwinger, E. (2014). Normative Voraussetzungen transdisziplinärer Hochschullehre Ethische Grundhaltung und kritische Urteilskraft. In C. Schier & E. Schwinger (Hg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung* (107-122). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427842.107>
- Willener, A., & Friz, A. (Hg.) (2019). *Integrale Projektmethodik*. interact Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>



5 Persönlichkeitsentwicklung in Praxis- und Hochschulausbildung

Judith Studer, Martina Hinssen

5.1 Einleitung

Die Handlungsfelder, in denen Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihre Arbeit verrichten, sind vielfältig. Genauso unterschiedlich und bunt sind die täglichen Herausforderungen, denen sie sich stellen. Trotz der Verschiedenheit gibt es aber auch Gemeinsamkeiten. So beispielsweise diejenige, dass Fachpersonen Sozialer Arbeit in ihrem professionellen Handeln als Personen – in und mit ihrer Persönlichkeit – gefragt sind. Es erstaunt daher wenig, dass die Hochschulen für Soziale Arbeit in den letzten Jahren bei der Ausbildung ihrer Studierenden den Fokus neben der Förderung der Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenzen verstärkt auf diejenige von Selbst- und Sozialkompetenzen gelegt und didaktische Konzepte ausgearbeitet und umgesetzt haben, die den Studierenden während ihres Studiums Raum für die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit bieten.¹ Viele dieser Konzepte adressieren dabei in erster Linie den Lernort Hochschule. Sie verfolgen das Ziel, die Auseinandersetzung der Studierenden mit der eigenen Persönlichkeit, mit eigenen Stärken und Entwicklungsfeldern, mit eigenen Werten, Haltungen und Ein-

¹ Vgl. dazu u. a. die Beiträge im Sammelband Studer et. al. (Hg.) (2019).

stellungen im Unterrichtsgeschehen zu fördern und zu unterstützen. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass gerade auch der Lernort Praxisorganisation², der ein sich Austesten und sich Erfahren und Erleben in realen Handlungssituationen ermöglicht, zur Persönlichkeitsentwicklung bei Studierenden beiträgt (vgl. u.a. den Beitrag von Lüscher in dieser Publikation; Fries, 2019; Schauder, 2019, S. 99).

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch aufzuzeigen, wie die beiden Lernorte Hochschule und Praxisorganisation gemeinsam einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden leisten können. Dazu wird in einem ersten Schritt der Begriff *Persönlichkeit* didaktisch gerahmt und die Persönlichkeitsentwicklung als Ziel der Hochschulbildung für Soziale Arbeit begründet. Die Skizzierung didaktischer Wege zur Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung bereitet sodann den Boden für Überlegungen, wie Hochschullehrende am Lernort Hochschule und – angesichts des Themenschwerpunkts der vorliegenden Publikation – insbesondere Praxisausbildende am Lernort Praxisorganisation in dualen Ausbildungsgängen für Soziale Arbeit Studierende bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen können.

² Je nach Literatur wird auch von Lernort *Praxis* im Allgemeinen gesprochen. In Berücksichtigung der inhaltlichen Fokussierung des Sammelbands auf Praxisorganisationen wird in diesem Artikel zwischen Lernort *Hochschule* und Lernort *Praxisorganisation* unterschieden.

5.2 Persönlichkeitsentwicklung in den Studiengängen Sozialer Arbeit – Gegenstand und Beweggrund

Die Persönlichkeit bezeichnet in der Psychologie grundsätzlich „alle überdauernden, stabilen Eigenschaften, Werte, Neigungen, Fähigkeiten und Verhaltensmuster (Gewohnheiten), die eine Person im Kern auszeichnen“ (Psychomedia, 2022). Als innere Dispositionen bestimmen sie das Handeln und Verhalten einer Person sich und anderen gegenüber. In hochschuldidaktischen Kontexten spricht man in diesem Zusammenhang von Handlungskompetenzen, die als Handlungsvoraussetzungen entweder bei einer Person bereits vorhanden sind oder über Lernprozesse entwickelt werden können (Euler & Hahn, 2014, S. 83). Das Konzept der Handlungskompetenzen unterscheidet mit Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen vier Kompetenzbereiche, wobei sich die Bezeichnungen der einzelnen Bereiche je nach Autor*in etwas unterscheiden können. So findet sich beispielsweise in der Literatur anstelle von Selbstkompetenzen auch die Bezeichnung „personale Kompetenzen“ (vgl. u.a. Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 44).

Kompetenzen verstehen sich als mehrdimensionale Konstrukte und lassen sich folglich in allen vier Bereichen über nachfolgende drei Dimensionen differenzieren und präzisieren (Euler & Hahn, 2014, S. 142 f.):

- *Wissen*: Im Fokus dieser Kompetenzdimension stehen kognitive Handlungsschwerpunkte in verschiedenartiger Ausprägung, sprich theoretisches Wissen, praktisches Wissen oder Erfahrungswissen zu einem Sachverhalt, zu sich, zum Gegenüber.

- *Fertigkeiten*: Im Zentrum dieser Kompetenzdimension steht das handhabend-gestaltende Wirken. Es geht um die Fertigkeit, Wissen anzuwenden.
- *Einstellungen*: Diese Dimension adressiert die affektiv-bewertende Haltung einem Sachverhalt, sich selbst oder einem anderen Menschen gegenüber.

Von besonderem Interesse für den vorliegenden Beitrag sind die Bereiche der Sozial- und Selbstkompetenzen, da in erster Linie über ihre Förderung Hochschullehrende wie Praxisauszubildende Studierende bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen können, was nachfolgend näher ausgeführt wird.

Euler und Hahn (2014) definieren

- *Selbstkompetenz* als die Fähigkeit, die eigenen bisher erworbenen Kompetenzen, die eigenen physischen und psychischen Dispositionen und Zustände sowie das eigene Selbstkonzept weiterzuentwickeln (S. 284 f.)

beziehungsweise

- *Sozialkompetenz* „als Disposition zur zielgerichteten Kommunikation mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen“ (S. 201).

Mit der Bezugnahme auf das Handeln einer Person sich selbst bzw. anderen Personen gegenüber lassen sich die beiden Kompetenzbereiche folglich mit den die Persönlichkeit konstituierenden Dispositionen, wie sie eingangs dieses Unterkapitels beschrieben wurden, in Zusammenhang bringen. Selbst- und Sozialkompetenzen lassen sich als didaktisch beeinflussbare Operationalisierungen von Persönlichkeit verstehen.

Bevor nun aber ausgeführt wird, wie die didaktische Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden über das Arbeiten an berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen vonstattengehen kann, wird zuerst kurz ausgeführt, weshalb die Entwicklung der Persönlichkeit ein erstrebenswertes Ausbildungsziel von Studiengängen Sozialer Arbeit ist. Hierzu lassen sich sowohl bildungs- als auch professionsbezogene Überlegungen anführen. Zu den bildungsbezogenen Beweggründen gehört zum einen die Aufgabe von Fachhochschulen, *Employability* zu ermöglichen, sprich, ihre Studierenden fit für den Arbeitsmarkt zu machen. Um auf dem heutigen und künftigen Arbeitsmarkt bestehen zu können, sind mehr denn je unter anderem Kommunikations- und Kooperationskompetenzen, Selbstorganisationskompetenzen, Kompetenzen für den Umgang mit Belastungen, Ambiguität und Veränderungen sowie Flexibilität, Ausdauer und Verantwortungsübernahme gefordert. Das sind alles Kompetenzen, die sich den Selbst- und Sozialkompetenzbereichen zuordnen lassen. Zum anderen besteht auf Hochschulebene der Anspruch auf eine umfassende Ausbildung, die alle Kompetenzbereiche adressiert und nicht ausschliesslich Fach- und Methodenkompetenzen. Professionsbezogen lässt sich anführen, dass Soziale Arbeit immer auch Beziehungsarbeit ist, bei der sich die Fachperson der Sozialen Arbeit mit ihrer eigenen Persönlichkeit einbringt. Des Weiteren arbeiten Fachpersonen Sozialer Arbeit in einem sich verändernden sozialen, politischen und institutionellen Umfeld, welches viele soziale Bezüge aufweist (bspw. zu den Adressat*innen, Angehörigen, Behörden, Verbänden, politischen Akteur*innen etc.). Die Handlungskontexte sind oft heterogen und interprofessionell und weisen nicht selten strukturelle Widersprüchlichkeiten und Asymmetrien auf. Darüber

hinaus gilt es oftmals unterschiedliche Erwartungen und Aufträge auszubalancieren (Studer, 2019, S. 21ff.). Ein Sich-Einlassen-Können auf derartige Handlungssituationen und ihre professionelle Bearbeitung erfordert von den Fachpersonen eine selbstkritische, reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen Werden, der eigenen Biografie, den eigenen Werten und Erfahrungen, den eigenen Triggerpunkten, der eigenen Rolle. Es bedarf der Festigung innerseelischer Ressourcen und Möglichkeiten (Leuzinger-Bohleber, 2000, S. 170) im Zuge der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Das Hochschulstudium kann hierbei unterstützen, indem es Lernräume bietet, in denen sich die Studierenden kritisch-(selbst)reflexiv mit berufsspezifischen Inhalten und Themen auseinandersetzen können und welche Bildung – verstanden „als ein kritisches Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu sich selbst und der 'Welt'“ (Albers, 2017; zit. nach Albers, 2019, S. 14) – ermöglichen. Solche Lernräume finden sich sowohl am Lernort Hochschule als auch am Lernort Praxisorganisation.

5.3 Ansätze zur Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung

„Der Mensch hat dreierlei Wege klug zu handeln: durch Nachdenken ist der edelste, durch Nachahmen der einfachste, durch Erfahrung der bitterste.“

Konfuzius

Das Sprichwort mag schon alt sein, doch es ist nach wie vor aktuell und treffend. Es deckt sich mit einem didaktischen

Ansatz, dem heutzutage hinsichtlich der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen viel Potenzial zugesprochen wird. Es handelt sich hierbei um das „Prinzip des problembezogenen Lernens durch Erfahrung“ (vgl. Euler, 2012, S. 186 ff.; Euler & Walzik, 2009, S. 129 ff.). Das Prinzip verbindet das von Konfuzius Angesprochene: es verknüpft Handeln und Reflektieren. Beim Handeln kann gemäss dem „Prinzip des problembezogenen Lernens durch Erfahrung“ zwischen Erleben und Erproben unterschieden werden. *Erleben* wird als Auseinandersetzung mit vergangenen eigenen oder fremden Geschehnissen verstanden, *Erproben* als eigenes Agieren in konkreten Situationen. Die Verknüpfung und Verzahnung von Erleben, Erproben und Reflektieren bildet schliesslich den Motor für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Kompetenzen.

Auch viele andere Autor*innen sprechen der Reflexionstätigkeit eine wichtige Rolle zu, wenn es darum geht, Handlungskompetenzen und damit auch Selbst- und Sozialkompetenzen zu entwickeln. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Reflexion allein oder mit anderen zusammen stattfindet (u.a. von Rosenstil, 2012, S. 14, 113; Schön, 1987, S. 100 ff.). Wichtig dabei ist nach Greif (2008, S. 37) ergebnisorientierte Reflexionen anzustreben, die sich von ziellos kreisenden Grübeleien dadurch unterscheiden, dass sie ein systematisches Vorgehen und ein praktisch verwertbares Ergebnis aufweisen.

Im Zusammenhang mit Reflexion als Mittel zur Kompetenzentwicklung vielfach zitiert und für die Arbeit von Praxisausbildenden von besonderem Interesse sind die Arbeiten von Donald Schön (1983). Schön (1983) unterscheidet *reflection-in-action* und *reflection-on-action*. Freis (2019, S. 168) stellt



die beiden Konzepte von Schön (1983) in den Kontext des Praxissemesters und beschreibt *reflection-in-action* (Reflexion während des Handelns) im Rahmen der Praxisreflexion mit Praxisausbildenden als ein unmittelbares methodisches begleitendes Nachforschen, welches der Professionalisierung des eigenen Handelns dient. Die *reflection-on-action*, die dem eigenen oder fremden Handeln nachgelagert ist, bietet ihrerseits Gelegenheit, Begründungen des Handelns aus professioneller Perspektive einzuüben und Handeln begründet zu variieren, um schliesslich künftig (noch) zielführender zu handeln.

Einig sind sich viele Autor*innen auch darin, dass die Entwicklung von Kompetenzen der Eigenaktivität sowie des selbstgesteuerten Lernens seitens der Studierenden bedarf (u.a. Bornemann, 2019; Henze, 2019; Schauder, 2019, S. 107).³ Dies ist darin begründet, dass Kompetenzen – verstanden als innere Dispositionen – nicht vermittelt, sondern nur eigens erlernt und entwickelt werden können (Euer & Hahn, 2014, S. 82f.). Durch das Setzen eigener Lernziele und das selbstständige Verfolgen und Bewerten eigener Lernprozesse gewinnt das Lernen an persönlicher und emotionaler Bedeutsamkeit. Gemäss Bornemann (2019) trägt ein solches Lernen zu „intelligentem Wissen“ (S. 30)⁴ bei, aus dem schliesslich Kompetenz entstehen kann.

Selbstgesteuertes Lernen, das die Lernenden ins Zentrum des Lehrens und Lernens rückt, steht mit einen konstruktivi-

3 Zum selbstgesteuerten Lernen vgl. u.a. Schauder (2019, S. 106ff).

4 In Abgrenzung zu tragem Wissen, sprich gelerntem Wissen, welches in komplexen, alltagsnahen Problemsituationen oft nicht oder nicht hinreichend angewendet werden kann (Gruber et al, 2000; zit. nach Bornemann, 2019; S. 30).

vistischen Lernverständnis bzw. einer konstruktivistischen Didaktik in Zusammenhang.⁵ Im Fokus konstruktivistischer Lernsettings stehen „das eigenständige Auffinden und Konstruieren von Problemen sowie der Umgang mit authentischen Situationen“ (ebd., S. 34). Selbstgesteuertes Lernen ist jedoch kein „Selbstläufer“, sondern bedarf der Begleitung (Kerres, 2021, S. 152).

Ebenfalls auf der konstruktivistischen Didaktik aufbauend, ist das „Konzept des problemorientierten Lernens“ (Euler & Hahn, 2014, S. 118 ff.), dem ebenfalls Potenzial bei Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzentwicklung zugesprochen wird. Je nach Literatur ist auch von problembasiertem Lernen die Rede (bspw. bei Kerres, 2021, S. 1557 ff.). Ausgangspunkt des Lernens und damit auch der Kompetenzentwicklung bilden bei diesem didaktischen Ansatz authentische Problemstellungen, also *„Problemstellungen, die eine hohe Realitätsnähe und einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen, d.h., sie wären in dieser Weise auch in der Praxis anzutreffen“* (ebd., S. 158), die in der Regel in Gruppen bearbeitet werden.

Fasst man die vorangehenden Ausführungen zusammen, so lassen sich folgende Aspekte für die Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen und damit der Persönlichkeitsentwicklung festhalten:

- Anknüpfen an eigene Erfahrungen oder Erfahrungen anderer
- Bearbeitung realitätsnaher Problemstellungen
- Ermöglichung von persönlich und emotional bedeutsamem Lernen

5 Zum konstruktivistischen Lernverständnis vgl. auch Kerres (2021, S. 152 ff.).

- Selbststeuerung und Aktivität seitens der Studierenden bei gleichzeitiger Begleitung
- Verknüpfung von Erleben, Erproben und Reflexion
- Reflexion in und nach dem Handeln
- Nutzen des Gegenübers (Mitstudierende, Lehrpersonen, Praxisausbildende) als Lernressource

All diese Aspekte finden am Lernort Praxisorganisation einen idealen Umsetzungsboden, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

5.4 Persönlichkeitsentwicklung am Lernort Praxisorganisation

Duale Hochschulstudiengänge zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Anspruch haben, den akademischem Lernort Hochschule mit dem Lernort Praxisorganisation zu verzahnen. „Diese Verzahnung der Lernorte kann *inhaltlich* (d.h. curricular abgestimmt) und/oder *strukturell* (z.B. organisatorisch) angelegt sein“ (Wissenschaftsrat, 2013, S. 8). Es sind dann auch die systematische Verzahnung durch Kooperation von Praxisstelle und Hochschule sowie die Begleitung der Studierenden durch Hochschullehrende und Praxisausbildende, die das duale Studium als solches definieren.

Nach Erpenbeck & Sauter (2015) erfordern Kompetenzentwicklungsprozesse eine ebensolche Verknüpfung bzw. ein Verknüpfen von Lernen und professionellem Handeln, um – wie im vorangehenden Kapitel 5.3 ausgeführt – „in realen Aufgaben und Entscheidungssituationen [...] die notwendigen Herausforderungen [zu] überwinden, die für die Kom-

petenzentwicklung notwendig sind“ (S. 20). Vor diesem Hintergrund bieten duale Studiengänge geradezu einen idealen Boden für Kompetenzentwicklungsprozesse und damit auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Am Lernort Praxisorganisation *erlernen, erfahren und erleben* die zukünftigen Fachpersonen der Sozialen Arbeit durch die strukturelle Theorie-Praxis-Verzahnung den direkten Umgang mit Adressat*innen und herausfordernden Situationen. Die dafür nötigen Selbst- und Sozialkompetenzen können in der direkten Auseinandersetzung und deren anschließenden Reflexion an den Lernorten Praxisorganisation und Hochschule erworben bzw. weiterentwickelt werden. Der Lernort Praxisorganisation bietet darüber hinaus Studierenden eine ideale Umgebung, *selbstgesteuert, jedoch von den Praxisausbildenden begleitet* ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Praxisausbildende können sie hierbei unterstützen, indem sie eine lernendenzentrierte Haltung einnehmen, Vertrauen in und Offenheit für die von den Studierenden gewählten Lernwege zeigen und nicht zuletzt, Studierende in die Ausgestaltung der Praxisausbildungsprozesse miteinbeziehen (vgl. auch Schauder, 2019, S. 108).

Bezugnehmend auf die auf Seite 110 ff. skizzierten Ansätze zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen bietet der Lernort Praxisorganisation ein optimales Lernsetting, um die die Kompetenzentwicklung unterstützenden Aktivitäten *Erleben, Erproben und Reflektieren* zu ermöglichen und zu verknüpfen und damit die Studierenden bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Am Lernort Praxisorganisation haben die Studierenden zum einen die Gelegenheit, eigene Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und anderen in realen Situationen zu *erproben*. Zum anderen haben

die Studierenden die Möglichkeit, andere Fachpersonen Sozialer Arbeit zu beobachten und ihr Handeln mitzuerleben. Mit Blick auf die Förderung der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen ist es bei Letzterem wichtig, dass sich die Praxisausbildenden bei der anschließenden Modellierung ihres eigenen Handelns (siehe Kapitel 2, S. 50) nicht ausschliesslich auf fachlich-methodische Aspekte beziehen, sondern auch ihren Umgang mit sich selbst und dem Gegenüber in der Handlungssituation schildern und dabei auf alle drei Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Einstellungen eingehen.

Am Lernort Hochschule sind Momente des Erlebens und Erprobens ebenfalls möglich. Am Lernort Praxisorganisation erleben und erproben sich die Studierenden jedoch in *realen Settings*. Das Feedback auf eigenes Handeln erfolgt unmittelbar(er). Es ist davon auszugehen, dass Studierende am Lernort Praxisorganisation *emotionaler involviert(er)* sind, lernförderliche Irritationen des eigenen Selbst verstärkt wirken und damit die beiden Kompetenzentwicklungstreiber *Erleben* und *Erproben* insbesondere am Lernort Praxisorganisation zum Tragen kommen. Wie Lüscher in ihrem Beitrag in vorliegender Publikation ausführt (vgl. Kapitel 3), finden am Lernort Praxisorganisation diverse, gerade auch für die Persönlichkeitsentwicklung relevante Bildungsprozesse statt. Dieterich et.al. (vgl. Kapitel 7, 149) stellen in diesem Zusammenhang „Ankersituationen für Lernprozesse“ dar und führen aus, dass Situationen im Praxisfeld, die zunächst als irritierend und verunsichernd erlebt werden, bei Studierenden einen Kompetenzzuwachs zur Folge haben können.

Auch das Reflektieren im Sinne der weiter oben ausgeführten *reflection-in-action* sowie *reflection-on-action* bietet sich am Lernort Praxisorganisation in besonderer Weise an – beispielsweise im Kontext der von Friedli und Marti in dieser Publikation beschriebenen Artikulation (vgl. Kapitel 2). Schauder (2019, S. 110 ff.) macht weitere methodische Vorschläge zur Unterstützung der Reflexionstätigkeit am Lernort Praxisorganisation, auf die an dieser Stelle jedoch lediglich verwiesen werden kann.

Die am Lernort Praxisorganisation stattfindende Theorie-Praxis-Verzahnung kann durch ergänzende Reflexionsgefässe am Lernort Hochschule zusätzlich unterstützt werden. Im Rahmen hochschulischer Reflexionsgefässe können Studierende im Sinne von *reflection-on-action* unter Rückgriff auf gelernte Theorien und Konzepte sowie wissenschaftliches Wissen eigene Problemlösestrategien und Handlungsweisen gemeinsam mit Mitstudierenden und Hochschulangehörigen kritisch analysieren und reflektieren. Gegenstand solcher Gefässe können auch Erfahrungen im Umgang mit sich selbst, den Praxisausbildenden, den Arbeitskolleg*innen in der Praxisorganisation und/oder der Klientel sein, sprich die eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen und die bei ihrer Anwendung und Erprobung gemachten Erfahrungen im Praxisfeld. Gerade solche hochschulischen, die Ausbildung am Lernort Praxisorganisation begleitenden (Reflexions-)Gefässe ermöglichen eine Verzahnung wissenschaftlichen Wissens mit Professionswissen. Dewe und Otto (2015; zit. nach Bornemann, 2019) bezeichnen Ersteres als eine Art „Vorkenntnis“, während Letzteres „erst durch einen berufsförmigen Vollzug, also durch Routinisierung und Habitualisierung“ (S. 36) entsteht. Gemäss den beiden Autoren entspricht „die

Reflexivität der beiden Wissensformen der Professionalität beruflichen Handelns“ (ebd.).

Hochschulische, die Praxisausbildung begleitende (Reflexions-)Gefässe können unterschiedliche Formate annehmen. Hierzu gehört beispielsweise die Ausbildungssupervision⁶, wie sie auch im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule angeboten wird. Nach Middendorf (2019) ermöglicht Ausbildungssupervision „die unbewusste Vermischung von Theorie und Praxis zu sortieren und zu reflektieren“ (S. 194). Ausbildungssupervision kann ihrerseits die Persönlichkeitsentwicklung fördern, indem sie das Rollenverständnis der Studierenden, ihre Werte, Erwartungen, Handlungsweisen sich und anderen gegenüber, Ängste und Übertragungen etc. zum Gegenstand der Supervision machen. Über die Ausbildungssupervision können folglich die Lernorte Hochschule und Praxisorganisation im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung inhaltlich verzahnt werden. Eine weitere Möglichkeit einer derartigen inhaltlichen Verzahnung der beiden Lernorte stellt das „Logbuch“ dar, welches an der Fließner Fachhochschule Düsseldorf in den dualen Studiengängen eingesetzt wird. Das *Logbuch* ist Teil des Moduls „Praxisreflexion“, in welchem die Studierenden weitgehend in Seminarform das eigene professionelle Handeln im Praxisfeld reflektieren. Zusätzlich bieten die Lehrenden des Praxisreflexions-Moduls eine sogenannte *Sprechstunde dual*⁷ an, welche ein weiteres Angebot gemeinsamer Refle-

6 Für weiterführende Informationen zur Ausbildungssupervision im Kontext der Hochschulausbildung Soziale Arbeit vgl. Middendorf (2021).

7 Vgl. dazu die Ausführungen im Vorlesungsverzeichnis unter dem Stichwort „Sprechstunde PR1 (dual Studierende)“.

xionsgespräche an der Schnittstelle Hochschule - Praxis darstellt.

Die inhaltliche Verschränkung der beiden Lernorte ermöglicht es Studierenden, an Hochschule und in der Praxis an denselben individuellen Lernzielen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zu arbeiten. Dies erlaubt zum einen ein vertieftes und differenziertes Bearbeiten selbst- und sozialkompetenzbezogener Themen. Zum anderen können auf diese Weise Erfahrungen beider Lernorte miteinander verknüpft und bearbeitet werden.

Das Reflektieren des eigenen Handelns und persönlicher Herausforderungen am Lernort Praxisorganisation oder in Gruppensettings an der Hochschule kann aber auch an seine Grenzen stossen. Denkbar ist dies beispielsweise dann, wenn Studierende intra- oder interpersonelle Herausforderungen zu bewältigen haben (wie bspw. Wertkonflikte, Nähe-Distanz-Themen, Rollenausgestaltung), die aufgrund hoher Vertraulichkeit nicht mit anderen geteilt werden möchten oder können. In solchen Fällen bieten sich Einzelcoachings an, die von Seiten Hochschule angeboten werden, zugleich aber das Aufgreifen von Erfahrungen beider Lernorte ermöglicht. Im Rahmen von Einzelcoachings können Resilienzen ggf. eher aufgebaut und die eigene Biografie aufgearbeitet werden als in Gruppensettings an der Hochschule oder am Lernort Praxisorganisation.



5.5 Fazit

Die Arbeit mit Adressat*innen führt Fachpersonen der Sozialen Arbeit immer wieder an die eigenen Grenzen. Die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen auf, dass durch den zielgerichteten Einsatz unterschiedlicher didaktischer Methoden und Formate an den Lernorten Hochschule und Praxisorganisation und deren inhaltliche Verknüpfung Studierende über die Arbeit an Selbst- und Sozialkompetenzen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung vielfältig unterstützt werden können. Hierfür erachten es die Autorinnen als wichtig, dass zwischen den Lernort-Vertreter*innen ein gemeinsames Verständnis dessen gegeben ist, was im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung an berufsrelevanten Selbst- und Sozialkompetenzen gefördert werden soll. Hierbei kann die jeweilige Ausrichtung am Kompetenzprofil, welches dem Studiengang zugrunde liegt, Hilfestellung bieten. Wichtig ist weiter, dass sich die Vertreter*innen beider Lernorte über ihren jeweiligen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und damit auch zur Entwicklung einer professionellen Identität der Studierende verständigen und Verantwortung dafür übernehmen. Für eine solche gemeinsame Verständigung bieten sich beispielsweise institutionalisierte Austauschgefässe für Vertreter*innen beider Lernorte (wie bspw. Praxistagungen) oder entsprechende Kooperationsvereinbarungen an.

5.6 Literaturverzeichnis

Albers, S. (2019). Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (S. 11–22). Bern: hep.

- Bornemann, S. (2019). Lehren und Lernen im dualen Studium. In S. Hess (Hg.), *Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen, Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin: Springer.
- Euler, D. (2012). Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen. In G. Niedermair (Hg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6) (S. 183–197). Linz: Trauner.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.
- Euler, D. & Walzik, S. (2009). Gestaltung. Ansatzpunkte zur Förderung von Sozialkompetenzen. In D. Euler (Hg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (S. 117–148). Bern: Haupt.
- Fries, M. (2019). Vom Navigieren im Praxissemester – die Metapher der Expedition im Kontext eines ethnografischen Zugangs zur Praxis der Sozialen Arbeit. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (S. 162–183). Bern: hep.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Henze, S. (2019). Eine systemische Perspektive auf Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse im dualen Hochschul-

- studium. In S. Hess (Hg.). *Dual Sozialpädagogik studieren. Chancen, Herausforderungen und Belastungen in einem dynamischen Studienformat* (S. 45–65). Wiesbaden: Springer.
- Kerres, M. (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Münster: Waxmann.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2000). Lernen am Einzelfall. Eine Chance zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung. In A. Garlichs (Hg.). *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung* (S. 159–181). Donauwörth: Auer.
- Middendorf, Tim (2021). *Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit. Eine sozialisationstheoretische Perspektive auf Ausbildungssupervision*. Weinheim: Beltz Juventa
- Middendorf, T. (2019), Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen? In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hg.). *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (S. 184–198). Bern: hep.
- Psychomeda (2022). *Persönlichkeit – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 20.12.2022 von <https://www.psychomeda.de/lexikon/persoenlichkeit.html>
- Rosenstiel, L. von (2012). Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln entfalten: Wege der Kompetenzentwicklung. In G. Niedermair (Hg.). *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik (S. 103–122). Linz: Trauner.
- Schauder, A. (2019). Lernprozesse gestalten – Überlegungen zu Didaktik, Methoden und Medien in der Praxisausbildung Soziale Arbeit. In E. Abplanalp (Hg.). *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (S. 94–122). Luzern: interact.

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sprechstunde Praxisreflexion (dual Studierende). Abgerufen am 10.02.2023 von <https://www.fliedner-fachhochschule.de/studium/soziale-arbeit-b-a-dual/>
- Studer, J., Abplanalp, E. & Disler, S. (Hg.) (2019). *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis*. Bern: hep.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Abgerufen am 22.12.22, von https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_analysen_studien_wissenschaftsrat_positionspapier_duales_studium.pdf



6 Die Beurteilung in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit: Theoretische und methodische Zugänge

Barbara Marti, Pascal Engler

6.1 Einleitung

Praxisausbildner*innen begleiten und beurteilen Studierende am Lernort Praxisorganisation. Dabei wird die Begleitung der Studierenden als gewinnbringend und wertvoll beschrieben, die Beurteilung¹ der Leistungen in Form von Noten hingegen als eher belastend und herausfordernd (Bogo, 2010). Warum ist dies so?

Eine gültige und zugleich formative² Beurteilung von Kompetenzen ist voraussetzungsreich. Kompetenzen lassen sich nicht direkt beobachten und beurteilen. Vielmehr müssen sie in eine sicht- und messbare Performanz transferiert werden. Erst so kann eine Bewertung vorgenommen werden (Annen, 2017, S. 706; Heyse, 2017, S. 246). Zudem ist eine kritische Beurteilung von Personen, mit denen ein Mensch in einem Beziehungsverhältnis steht, schwierig. Die Beziehung wiederum bietet ein grosses Potenzial für die formative und prognosti-

1 Die Begriffe der Beurteilung und der Bewertung werden in diesem Artikel synonym verwendet.

2 Siehe zum Begriff *formativ* Kapitel 2.

sche Beurteilung und wird als Schlüsselfaktor (*key factor*) für den Kompetenzerwerb beschrieben (Bogo, 2010, S. 195).

In diesem Artikel wird das Potenzial der Beurteilung untersucht, indem der aktuelle Diskussionsstand skizziert wird und darauf aufbauend Methoden für die Bewertung beschrieben werden.

6.2 Diskussionsstand

Die Beurteilung der Kompetenzen durch Praxisausbilder*innen ist im deutschsprachigen Raum nicht Gegenstand der Forschung (Engler, 2022). Zudem haben die Hochschulen eine eigene Beurteilungslogik und eigene Beurteilungsunterlagen für die Praxisausbildung entwickelt. Dennoch ist die Beurteilung Gegenstand einzelner Artikel, in denen theoretische und methodische Überlegungen angestellt werden, die aber nicht empirisch überprüft wurden. Diese werden nachfolgend kurz beschrieben.³

Inglin-Buomberger (2000)⁴ skizziert ein Beurteilungsmodell, das sich auf drei Säulen stützt: die Selbstbeurteilung der Studierenden in Form von Lernzielen, die Fremdbeurteilung durch Praxisausbilder*innen mittels Beurteilungsbogen und die Fremdbeurteilung in Form einer Beschreibung von Entwicklungsprozessen (Bericht). Diese Säulen dienen am Ende des Praxismoduls als Grundlage für das Abschlussgespräch. In dem Artikel wird die Beurteilung mit unterschiedli-

3 Im Anhang findet sich zudem eine Tabelle, die entlang der wichtigsten deutschsprachigen Publikationen zum Thema der Beurteilung im Praxismodul der Sozialen Arbeit einen raschen Überblick zu zentralen Themen ermöglicht.

4 Der Text ist in einer Reihe von Berichten der Fachhochschulen für Soziale Arbeit beider Basel entstanden.

chen Elementen kombiniert. Selbst- und Fremdeinschätzung sowie objektive (Beobachtungsbogen) und individuelle Kriterien (Bericht) werden für die Bewertung berücksichtigt.

Müller Fritschi und Roth (2014)⁵ beschreiben zentrale Grundlagen der Beurteilung und setzen diese in Bezug zur konkreten Tätigkeit der Praxisausbildner*innen. So wird klar, was die unterschiedlichen Funktionen der Beurteilung bedeuten und wie diese im Begleitprozess gestaltet werden können. Die gleiche Herangehensweise nutzen die Autorinnen für die Themen der Bezugsnormen für die Beurteilung (individuelle, soziale und ideale) sowie die Frage nach einer gültigen Beurteilung (Gütekriterien).

Güntert (2014)⁶ widmet sich einem breiten Spektrum von Themen, die die Beurteilung betreffen: Es finden sich Ausführungen zu deren Sinn, Funktion und Arten. Aufbauend auf Inglin-Buomberger (2000) beschreibt Güntert eine Kombination aus standardisierten objektiven (Beurteilungsbogen) und subjektiven Verfahren (Schilderungen/Beschreibungen). Die Beziehung zwischen den Studierenden und den Praxisausbildner*innen aus verschiedenen Perspektiven wird in diesem Artikel in den Fokus gerückt: Die Beziehung ist zum einen Potenzial, zum anderen Quelle von Fehlern bei der Beurteilung. Güntert stellt dann die Selbstreflexion der Praxisausbildner*innen und die Absicherung im Team als Möglichkeit dar, die Verzerrung zu minimieren (Güntert, 2014, S. 146).

5 Der Artikel ist ein Kapitel des Buches *Praxisausbildung konkret* (2014), welches die Ausgestaltung der Praxisausbildung im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW beschreibt.

6 Der Artikel ist Teil der vorherigen Auflage des vorliegenden Buches *Lernen in der Praxis* (2014).

Das Buch *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (Kriener et al., 2021) beschreibt die konkrete Gestaltung der Praxisausbildung. Die Beurteilung spielt dabei implizit eine Rolle, aber es finden sich keine expliziten Ausführungen, wie Praxisausbildner*innen diese vornehmen könnten. Zwar wird der praxisausbildenden Fachperson nebst der lehrenden und vermittelnden eine „bewertende/beurteilende Funktion“ (A. Roth & Burkard, 2021, S. 150) zugeschrieben, aber eher im Sinne der Überprüfung der individuellen Ausbildungsplanung. Es findet eine Verknüpfung der Evaluation⁷ der individuellen und der Meta-Ebene statt (Biewers Grimm et al., 2021, S. 207). Damit ist gemeint, dass sowohl die individuelle Entwicklung der Studierenden als auch die Ebene der Praxisorganisation und die curriculare Verzahnung Gegenstände der Evaluation sind. Am Ende des Praxismoduls erfolgt zwar eine Bewertung (Biewers Grimm et al., 2021, S. 217), aber im Vordergrund steht bei der abschliessenden Beurteilung ein Auswertungsgespräch zwischen Studierenden, beruflicher Praxis und Hochschule, z.B. in Form eines gemeinsamen Abschlusskolloquiums (Biewers Grimm et al., 2021, S. 217). Dabei geht es nicht um summative, sondern um formative Rückmeldungen.

Während die Beurteilung in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum eher selten Gegenstand der Literatur ist, gilt dies für den englischsprachigen Raum⁸ nicht (vgl. dazu Engler, 2022). Im Folgenden werden daraus ausgewählte Aspekte erläutert, die für den zweiten

7 Der Begriff *Evaluation* ist in diesem Kapitel zentral und bezieht sich sowohl auf die Beurteilung der Studierenden als auch auf die Bewertung von curricularen und organisationalen Punkten.

8 Mit englischsprachigem Raum sind die USA, Grossbritannien und Australien gemeint.

Teil des Kapitels aus methodischen Gesichtspunkten relevant sind:

(1) Der Begriff *Gatekeeper* heisst übersetzt *Pförtner*in*. Im Zusammenhang mit der Beurteilung ist damit gemeint, dass Praxisausbildner*innen unter anderem die Aufgabe haben, den Eintritt von angehenden Fachpersonen in das Feld der Sozialen Arbeit zu überwachen (Lafrance & Gray, 2004). Dies setzt voraus, dass die praxisausbildenden Personen über ein (gesichertes) Professionsverständnis verfügen. Die effektive Leistung der Studierenden während der Praxismodule spielt für diese Beurteilung eine zentrale Rolle und es gibt eine allgemeine Übereinstimmung darüber, dass die frühzeitige und klare Bewertung der Performanz in der Praxis ein Scheitern der Studierenden gegen Ende des Studiums verhindern kann (Miller & Koerin, 2002, S. 5).

(2) Unbestritten scheint zu sein, dass eine Beurteilung durch Praxisausbildende nicht nur aufgrund der Gatekeeping-Funktion notwendig ist, sondern auch, weil die Selbstwirksamkeit als Messinstrument für den Kompetenzerwerb ungenügend (Rawlings, 2012, S. 553) und kein ausreichendes Ergebnismass für diesen ist (Drisko, 2014, S. 421). Es bedarf somit einer Fachperson für die Beurteilung, die zudem laut Drisko selbst über die beurteilten Kompetenzen verfügen muss (2014, S. 420).

(3) Die Bewertung wird als eine Mehrfachbeurteilung beschrieben. Dies bedeutet sowohl die Ebene der beobachteten Kompetenz, die mehrere Beobachtungen verlangt (Drisko, 2014, S. 419), als auch die Ebene der beurteilenden Personen. Das heisst, es darf nicht nur eine Person beurtei-

len (Drisko, 2014, S. 421). Als Bedingung wird zudem formuliert, dass die Beurteilungsunterlagen und der Kompetenzbegriff in die Worte der Praxisausbildner*innen *übersetzt* respektive sprachlich mit ihnen abgeglichen werden müssen, damit die Beurteilung gültig sein kann. Es braucht ein geteiltes Verständnis darüber, was die beiden Lernorte unter *Kompetenz* verstehen (Regehr et al., 2011, S. 470).

(4) Die Bewertung, welche zu einer Entwicklung führen soll, hat nicht primär summativ, sondern formativ (und auch prognostisch) zu erfolgen (Bogo, 2010). Kealey (2010, S. 66) stellt fest, dass die formative Bewertung mit einer gemeinsamen und begleiteten Reflexion erfolgen muss, damit diese von den Studierenden verstanden und somit lernwirksam wird. Er kommt zu dem Schluss, dass formative Ansätze in hohem Masse deckungsgleich mit Theorien des Lehrens und Lernens in der Sozialen Arbeit sind (Kealey 2010, S. 72).

(5) Für eine gültige Bewertung der Leistungen in der Praxis müssen die Studierenden beobachtet werden (Bogo, 2010, S. 176). Bei der Beobachtung geht es aber nicht nur darum, was die Studierenden effektiv tun, sondern auch darum, was sie aufgrund der Optionen nicht tun oder nicht als relevant für die Analyse erachten. In verschiedenen Publikationen geht es um die Frage, welche Bedeutung die Beobachtung für die Beurteilung hat und wie Erstere zu konzipieren ist. Ausgehend von der Kritik, dass die Beobachtung mehr als einfaches Zuschauen ist (Dill, 2018, S. 2), werden verschiedene Modelle (Beddoe et al., 2011; Carey & McCardle, 2011) skizziert. Le Riche (2006) zeigt in ihrer Untersuchung, dass die Studierenden zunächst selbst beobachten müssen, bevor sie Gegenstand der Beobachtung und der Beurteilung werden.

Eine zentrale Funktion beim Beobachten ergibt sich gemäss Saltzburg et al. (2010) dadurch, dass die Studierenden verstehen, was mit der Theorie-Praxis-Relationierung gemeint ist. So hat ein Feedback durch die praxisausbildende Person nach einer Beobachtung einen bedeutenden Effekt, um die Theorie erfahrbar zu machen. Der Wert einer Rückmeldung ergibt sich dabei gemäss Dill (2018) durch ihre Qualität und eine zentrale Komponente ist, dass eine Rückmeldung durch Praxisausbildner*innen unmittelbar auf die Handlung oder Reflexion erfolgt (Rousmaniere et al., 2017).

6.3 Zusammenfassung

Bevor in Kapitel 6.4 methodische Überlegungen für die Beurteilung in den Fokus rücken, werden drei zentrale Erkenntnisse aus dem Diskussionsstand für Praxisausbildner*innen zusammengefasst:

(1) Bei der Beurteilung geht es nicht primär um Messungen, sondern um Rekonstruktion des sozialen Kontextes, des Urteils und der Begründung. Deshalb müssen Praxisausbildner*innen anwesend sein, um die Situation parallel erfassen zu können und die Wahrnehmung der Studierenden mit der eigenen zu vergleichen: Analyse, Optionen, Handlungsentscheidung und Effekt können so aufeinander bezogen und mit den nicht wahrgenommenen, nicht gewählten Möglichkeiten verglichen und beurteilt werden. Da dieser Vergleich nicht losgelöst vom eigenen professionellen Massstab geschieht, ist einerseits eine Verständigung zwischen den Studierenden und den Praxisausbildner*innen zentral, die auf einer geklärten Beziehung aufbaut. Andererseits ist die praxisausbildende Person aufgefordert, das eigene Verständ-

nis von Professionalität zur Diskussion zu stellen und sensibilisiert auf Verzerrungs- und Beurteilungsfehler zu sein. Die Selbstreflexion der Praxisausbildner*innen und die Absicherung im Team können zur Minimierung von Verzerrungen einen wertvollen Beitrag leisten.

(2) Die Beurteilung in den Praxismodulen dient in erster Linie der Ausbildung von Studierenden und hat somit primär formativen Charakter. Vereinfacht gesagt: Wenn feststeht, dass die Leistung der Studierenden *gut genug* und somit ausreichend ist, dient die Beurteilung dazu, den Lern- und Bildungsprozess zu begleiten und den Studierenden eine Rückmeldung darüber zu geben, wo sie sich auf diesem Weg zur Professionalität befinden. Die Praxisausbildner*innen brauchen deshalb die Kompetenz, diesen Unterschied zu erkennen und beurteilen zu können. Praxisausbildner*innen müssen sich zudem für die Inhalte interessieren, welche die Studierenden an den Hochschulen lernen, da diese für die Beurteilung am Lernort Praxisorganisation bedeutend sind. Kompetenzen in der Sozialen Arbeit werden nicht nur an einem Lernort erworben. Es handelt sich immer auch um eine Relationierungsleistung der Studierenden zwischen Praxis und Theorie, die es zu beurteilen gilt.

(3) Praxisausbildner*innen müssen – wenn sie beurteilen – selbst über die beurteilten Kompetenzen verfügen. Damit ist aber nicht gemeint, dass sie die Bewertung immer aufgrund eines gesicherten Professionsverständnisses durchführen, welches sie theoretisch begründen können. Sie sollten jedoch über eine Selbstsicherheit in Bezug auf die eigene Position in der Sozialen Arbeit (und dem Arbeitsfeld) verfügen. Konkret bedeutet dies: Praxisausbildner*innen müssen

die an sie delegierte Beurteilungskompetenz mit einer fachlichen Autorität ausgestalten können.

6.4 Instrumente und Methoden der Beurteilung

Wie oben ausgeführt, können sowohl standardisierte als auch individuell gestaltete Instrumente zur Kompetenzbeurteilung im Praxismodul genutzt werden. Während standardisierte oftmals mit einer summativen Beurteilung einhergehen und eine Gatekeeping-Funktion übernehmen, bieten sich die individuellen Kompetenzschwerpunkte für eine formative oder prognostische Beurteilung an (Güntert, 2014, S. 130–132). Die Anwendung von beiden Formen ermöglicht es, Schwächen eines Messinstrumentes abzumildern, Fremd- und Selbstbeurteilungselemente aufzunehmen sowie allgemein Fehlerquellen in der Kompetenzbeurteilung zu minimieren (Dehnbostel et al., 2017, S. 87; Güntert, 2014, S. 143–150).

Wir gehen in der Folge auf jene Instrumente der Beurteilung ein, die in der Verantwortung der Praxisausbilder*innen liegen und nicht auf die Teile der Beurteilung, die durch die Hochschule in Form von Rastern o.Ä. vorgegeben und gesteuert werden. Individuelle Kompetenzentwicklungspotenziale können mit den Studierenden mit selbstreflektierenden Instrumenten herausgearbeitet werden. Hier würde sich beispielsweise der in Kapitel 2 des vorliegenden Sammelbandes benannte und an das Praxismodul angepasste *Kompetenzreflektor* (Dehnbostel et al., 2017) eignen. Dieses Instrument kann im Verlauf des Praxismoduls immer wieder verwendet

werden, um neue Entwicklungspotenziale im Kompetenzerwerb herauszuarbeiten.

Wie bereits dargelegt, liegen bisher wenige Veröffentlichungen zu Methoden vor, die Praxisausbildner*innen in der Beurteilung der Studierenden unterstützen. Folglich wurde auch Literatur zu anderen dualen Studiengängen, beispielsweise der Ausbildung zur Lehrperson oder zur Pflegefachperson, herangezogen.

Insbesondere die summative Beurteilung der Gatekeeping-Elemente erfolgt oft nach dem Vorgehen, dass bestimmte Kriterien festgelegt sind und die Performanz der Studierenden damit verglichen und somit beurteilt wird (Annen, 2017, S. 708). Diese Orientierung an der „idealen Bezugsnorm“ (Müller Fritschi und Roth, 2014, S. 88) setzt eine Übersetzungsleistung der Praxisausbildner*innen voraus. Sie müssen sich bewusst machen, welche genaue Performanz sie unter einem bestimmten Beurteilungsmassstab selbst verstehen und dies den Studierenden transparent kommunizieren. Dieses Bewusstsein über den inneren Massstab ist entsprechend Voraussetzung für die summative, aber auch formative und prognostische Beurteilung.

Weiter wird davon ausgegangen, dass der Kompetenzerwerb nicht von aussen erklärt und beurteilt werden kann, sondern dass dies in einem hermeneutischen Prozess eher einem Kompetenzverstehen und danach Beurteilen gleichgesetzt werden kann (Annen, 2017, S. 703). Auch auf Seite der Studierenden erscheint dieser Aspekt relevant. „Erfahrungen [müssen] nicht nur gemacht, sondern analysiert, kritisch durchdacht, verarbeitet und auf das eigene Handeln

zurückbezogen werden [...], damit ein nachhaltiger Lernprozess entsteht, der zu neuen Einsichten und Fähigkeiten führt“ (Junghans, 2022, S. 117). Im Folgenden werden deshalb Methoden vorgestellt, die auf Verstehen, Reflexion und Austausch ausgerichtet sind. Sie bieten sich sowohl für die standardisierte als auch individuelle Kompetenzbeurteilung an und sind so aufbereitet, dass sie in einem Ausbildungsgespräch ad hoc verwendet werden können.

Wie in Kapitel 5 des vorliegenden Sammelbands dargelegt, beinhalten Kompetenzen drei Dimensionen: Wissen, Können, Haltung. Konkret fokussiert die Dimension des Wissens auf empirisches und theoretisches Regelwissen, die Dimension des Könnens auf methodisches und pragmatisches Handeln und die Dimension der Haltung auf reflexives und normatives Beurteilen von Einstellungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (von Spiegel, 2021, S. 85–86). Für den Kompetenzerwerb und die Beurteilung kann es hilfreich sein, sich zu überlegen, welche Dimension primär untersucht werden soll. Anschliessend kann eine Beurteilungsmethode gewählt werden, welche diese in den Fokus rückt. Entsprechend diesem Vorgehen werden nun drei Methoden zur Beurteilung vorgestellt, die jeweils eine Dimension hervorheben.⁹

9 Diese und weitere Methoden finden sich auf der begleitenden Homepage des vorliegenden Sammelbandes: <https://virtuelleakademie.ch/good-practice-beispiele/lernen-in-der-praxis/>

Kompetenzdimension Wissen

Mit dem Wissenskamm können theoretische und empirische Wissens Elemente sichtbar und beurteilbar gemacht werden. Kösel (2019, S. 295) führt hierzu aus, dass zunächst ein konkretes Thema aus dem Praxisalltag auf einem Blatt Papier benannt wird (z.B. Rückfall einer Klientin in eine Alkoholabhängigkeit nach mehrmonatiger Abstinenz). Nun halten die Studierenden alle Wissensaspekte fest, welche sie als relevant betrachten. Dabei führen sie mit einer durchgezogenen Linie aus, wie sie den eigenen Kompetenzstand hierzu auf einer Skala von 0 (nicht vorhanden) bis 10 (maximal ausgeprägt) einschätzen. Auch halten sie in einer gestrichelten Linie fest, welches Potenzial für einen weiteren Kompetenzerwerb gegeben ist oder erwünscht wäre.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rückfall einer Klientin in Alkoholabhängigkeit nach mehrmonatiger Abstinenz	Sucht-TRIAS nach Kielholz & Ladewig									
	Stadien der Sucht (Probieren, Genuss, Missbrauch, Gewöhnung, Abhängigkeit)									
	Risiko- & Schutzfaktoren für Rückfälle									
	Transstheoretisches Modell der Veränderung nach Prochaska & DiClemente									
	Motivierende Gesprächsführung nach Miller & Rollnick									
	Gendersgerechte Beratung									
...										

Abbildung 1: Selbsteinschätzung mithilfe des Wissenskamms. In Anlehnung an „Kasuistische Methoden für Praxisausbildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihren Praxisphasen“ (Kösel, 2019).

Durch die Praxisausbilder*innen wird zeitgleich und nicht sichtbar für die Studierenden ein Blatt in gleicher Weise ausgefüllt. So können sich die Praxisausbilder*innen einerseits den eigenen Kompetenzstand bewusst machen und andererseits erkennbar machen, welcher Masstab aus ihrer Sicht für die Beurteilung beigezogen werden sollte (Kösel, 2019, S. 293–295). In Ergänzung zu Kösel können die Praxisausbilder*innen auch eine Fremdeinschätzung der Wis-

sensinhalte der Studierenden direkt auf deren Wissenskamm vornehmen und ebenfalls zum erwünschten weiteren Kompetenzerwerb eine Einschätzung abgeben. Diese beiden Dokumente bilden die Grundlage, um sich über die benannten Wissensinhalte auszutauschen, Wissensgrundlagen darzulegen und kritisch einzuordnen. Den Praxisausbilder*innen ermöglichen sie damit eine Beurteilung der vorhandenen Wissensaspekte der Studierenden.

Kompetenzdimension Können

Mit der Methode des Beobachtens soll in erster Linie das methodische Handeln beurteilt werden können. Gemäss Chomsky (1965) kann von einem beobachtbaren, expliziten Teil des professionellen Handelns ausgegangen werden und von einem unsichtbaren, impliziten. Unter der expliziten, beobachtbaren Tätigkeit sind beispielsweise die Gesprächsstruktur in einem Beratungsgespräch oder die thematische Fokussierung und didaktische Umsetzung eines Projekts in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefasst. Von aussen ist demnach erkennbar, wie etwas strukturiert wird, welche methodische Vorgehensweise gewählt wird und welche organisatorischen Eckpunkte gesetzt werden. Implizit und damit nicht von aussen beobachtbar sind jedoch beispielsweise der Entscheid für das Stellen einer bestimmten Frage in einem Beratungsgespräch oder das gedankliche Hinzuziehen von methodischem Wissen in einer akuten Krisensituation. Die Inhalte, Entscheide und Bezugspunkte dieser Gedanken sind von aussen nicht erkennbar (Junghans, 2022, S. 121–122).



Abbildung 2: *Explizite und implizite Aspekte des Handelns.* In Anlehnung an Leitfaden Unterrichtsvorbereitung (Meyer, 2018, S. 147).

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Berufseinstiegende häufiger auf sichtbare, explizite Aspekte des Handelns achten, da für sie die impliziten Aspekte schwieriger zu erkennen sind. Berufserfahrenen dagegen gelingt es eher, auf die impliziten Aspekte zu achten und hierzu Hypothesen anzustellen (Bromme, 2014, S. 53). Der Erwerb von Kompetenzen zeigt sich jedoch nicht nur in den expliziten Aspekten des Handelns. Auch die impliziten Aspekte sind zentral (Junghans, 2022, S. 128). Entsprechend unterstützend kann sich das Beobachten von expliziten und impliziten Aspekten des Handelns auf den Kompetenzerwerb auswirken.

Es empfiehlt sich, mit der Methode des Beobachtens zu Beginn des Praxismoduls in getauschten Rollen zu arbeiten. So angewendet eignet sie sich auch für die erste Phase des Praxismoduls, das in Kapitel 2 des vorliegenden Sammelbandes benannte *Modellieren*.

Schritt 1: Die beobachtete Person – in dieser ersten Phase die Praxisausbilder*innen – unterstützt diese Methode darin, das eigene Analysieren, Planen und Handeln zu reflektieren und so sich selbst bewusst zu machen. Die beobachtende Person – zuerst die Studierenden – kann in einer Hospitationssituation zunächst auf explizite Tätigkeiten der Praxis-

ausbildner*innen achten. Zudem können die Studierenden Hypothesen für sich festhalten, welche auf die impliziten Aspekte des Handelns der Praxisausbildner*innen zielen.

Schritt 2: In einem der Handlungssituation nachgelagerten Reflexionsgespräch wird die Situation gemeinsam hinsichtlich expliziter und impliziter Elemente analysiert. Die beobachtende Person schildert, was sie gesehen hat und von welchen dahinterliegenden Gedanken sie hierbei ausgegangen ist. Die beobachtete Person kann diese Äusserungen bestätigen oder korrigieren. Die Beobachtungen fokussieren auf das methodische Handeln, nehmen aber auch empirisches und/oder theoretisches Wissen oder Wertvorstellungen und daraus abgeleitete Vorgehen auf.

Schritt 3: Für die Praxisausbildner*innen wird in diesem Austausch erkennbar, was hinter dem Handeln der Studierenden liegt, wie fundiert das methodische Repertoire ist, aber auch das Wissen und die Haltung abgestützt sind. Damit wird eine Möglichkeit erarbeitet, diese Fähigkeiten der Studierenden zu beurteilen.

Kompetenzdimension Haltung

Um eine Beurteilung in der Dimension der Haltung vorzunehmen, kann der „Prinzipienansatz“ (Beauchamp & Childress, 1979) herangezogen werden. Er erfolgt in vier Schritten:

1. Kontrasterfahrung benennen (ethisch-moralisches Problem)
2. Bezug von Prinzipien (z. B. Berufskodex)
3. Auswahl der zur Kontrasterfahrung passenden Prinzipien

4. Abwägung und Begründung der Prinzipien bezüglich des Vorrangs

In einem ersten Schritt wird von der erlebten Situation, welche genauer untersucht werden soll, berichtet. Oftmals zeichnen sich solche Situationen durch eine sogenannte „Kontrasterfahrung“ (Lob-Hüdepol, 2011, S. 19) aus. Die Studierenden nehmen ein Spannungsfeld oder einen Konflikt in einer Situation wahr oder beobachten das Nichtgelingen einer professionellen Intervention. Nach der Darlegung dieser Kontrasterfahrung werden professionsethische Entscheidungsfindungsmodelle und darin benannte Grundwerte der Sozialen Arbeit beigezogen. Dies kann beispielsweise ein Berufskodex (AvenirSocial, 2010, S. 184) oder spezifische berufsethische Prinzipien, wie sie Kaminsky (2018, S. 184) ausgearbeitet hat, umfassen. Die Studierenden legen nun eigenständig und verständlich dar, weshalb sie in vorliegender Situation welche Grundwerte als zentral ansehen. Diese stehen oftmals miteinander in Konflikt. So kommt es beispielsweise bei einer suizidalen Äußerung zu einem Konflikt zwischen den Grundwerten der Autonomie und der Fürsorglichkeit. Nach dem begründeten Explizieren dieser Grundwerte argumentieren die Studierenden, weshalb sie welchem dieser Grundwerte in vorliegender Situation den Vorrang geben und was dies für das weitere professionelle Handeln in dieser Situation bedeutet.

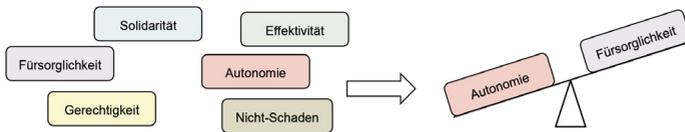


Abbildung 3: Anwendung des Prinzipienansatzes (eigene Darstellung).¹⁰

Mit dieser Anwendung des Prinzipienansatzes wird die Dimension der Haltung am stärksten fokussiert. Es muss für das weitere Vorgehen ethisch begründet werden, welche Werte und Normen als zentral erachtet werden. So wird beispielsweise ersichtlich, ob eine bestimmte Situation als problematisch eingeschätzt wird, auf welches ethische Wissen zurückgegriffen werden kann und wie Haltungs- und Einstellungsfragen diskutiert werden können. Dieser Austausch unterstützt die Praxisausbilder*innen darin, die professionsethische Kompetenz der Studierenden beurteilen zu können.

6.5 Fazit

Die dargelegten Methoden zur Beurteilung des Kompetenzerwerbs nehmen die in Kapitel 6.3 benannten relevanten Punkte der Kompetenzbeurteilung auf. Es sind dies die Rekonstruktion des Kompetenzerwerbs, der Fokus auf die Kompetenzentwicklung sowie die Beurteilungskompetenz der Praxisausbildenden. Zunächst setzen sie dementsprechend ein gemeinsames Arbeiten, intensives Austauschen und gegenseitiges Offenlegen von Haltungen und Sichtweisen voraus, um überhaupt genutzt werden zu können. Diese Aspekte können den Aufbau einer vertrauensvollen Bezie-

¹⁰ Für diese Darstellung wurden die Prinzipien nach Kaminsky (2018, S. 184) verwendet.

hung unterstützen. Zudem ermöglichen sie eine Beurteilung durch Rekonstruktion, Urteil und Begründung. Im Praxismodul steht, wie oben benannt, die Kompetenzentwicklung im Zentrum. Neben der Anwendung für eine summative Beurteilung eignen sich die Methoden auch, um eine formative, also auf Entwicklung ausgerichtete oder prognostische Beurteilung, vorzunehmen. Die Lernorte der Hochschule und der Praxisorganisation bedienen sich gegenseitig mit Wissen. Folglich kommt der Theorie-Praxis-Relationierung ein hohes Gewicht zu. Auch dieser zentrale Punkt wird durch die präsentierten Methoden aufgenommen. Sie fördern einerseits aktiv die Theorie-Praxis-Relationierung und andererseits erschaffen sie eine ideale Voraussetzung, um das gegenseitige Interesse am Wissen der unterschiedlichen Lernorte zu begünstigen. Abschliessend fokussieren die drei präsentierten Methoden auch auf das eigene Professionsverständnis auf Seiten der Praxisausbilder*innen. Dabei erfolgt eine Sensibilisierung auf die Bedeutung der eigenen Sichtweise bei der Beurteilung und können Verzerrungen bei der Beurteilung minimiert werden. Das Professionsverständnis wird in allen drei Methoden als zentraler Bezugspunkt beachtet und durch die Umsetzung der Methoden zeitgleich gefördert und weiterentwickelt.

6.6 Literaturverzeichnis

Annen, S. (2017). Kompetenzerfassung, -messung, -bewertung und -anerkennung in Europa - konzeptionelle Gestaltungsmerkmale und die praktische Umsetzung. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädago-*

- gischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl., S. 697–730). Schäffer-Poeschel Verlag.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis*. https://avenirsocial.ch/union_brochures/kostenpflichtig-berufskodex-soziale-arbeit-schweiz/
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (1979). *Principles of bio-medical ethics*. Oxford University Press.
- Beddoe, L., Ackroyd, J., Chinnery, S.A. & Appleton, C. (2011). Live Supervision of Students in Field Placement: More than Just Watching. *Social Work Education*, 30(5), 512–528. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.516358>
- Biewers Grimm S., Schumacher, A. & Böwen, P. (2021). Praxisphasen abschliessen und gemeinsam evaluieren. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (1. Aufl., S. 207–219). Beltz Juventa.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. University of Toronto Press.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik - Reprints: Band 7. Waxmann. (Originalquelle veröffentlicht in 1992).
- Carey, M. E. & McCardle, M. (2011). CAN AN OBSERVATIONAL FIELD MODEL ENHANCE CRITICAL THINKING AND GENERALIST PRACTICE SKILLS? *Journal of Social Work Education*, 47(2), 357–366. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900117>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.

- Dehnbostel, P., Hiestand, S. & Gillen, J. (2017). Der Kompetenzreflektor - ein Verfahren zur Analyse, Reflexion und Validierung von Kompetenzen. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl., S. 82–98). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Dill, K. (2018). Observations of Practice in Field Education: A Literature Review. *Field Educator* (2), 1–8. <http://www2.simmons.edu/ssw/fe/i/Field-Finds-Fall-18.pdf>
- Drisko, J. W. (2014). Competencies and Their Assessment. *Journal of Social Work Education*, 50(3), 414–426. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.917927>
- Engler, P. (2022). *Kompetenzerwerb in Praxisorganisationen: Eine Analyse der Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Deutschschweiz*. Dissertation: Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.
- Güntert, S. (2014). Beurteilen in der Praxisausbildung. In E. Abplanalp (Hg.), *Lernen in der Praxis: Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. Aufl., S. 123–158). interact.
- Heyse, V. (2017). KODE® und KODE®X – Kompetenzen erkennen, um Kompetenzen zu entwickeln und zu bestärken. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl., 245–273). Schäffer-Poeschel Verlag.

- Inglin-Buomberger, B. (2000). *Beurteilen und bewerten im Praktikum: Ein Drei-Säulen-Modell zur Beurteilung und Bewertung von Praktika in der Sozialen Arbeit*. FHS-BB.
- Junghans, C. (2022). Beobachtung und Beurteilung von Lehr-Lernprozessen – eine Professionalisierungsgelegenheit mit Doppeldeckerpotenzial. *Seminar*, 28(3), 116–136.
- Kaminsky, C. (2018). *Soziale Arbeit - normative Theorie und Professionsethik*. Verlag Barbara Budrich.
- Kealey, E. (2010). Assessment and Evaluation in Social Work Education: Formative and Summative Approaches. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(1), 64–74. <https://doi.org/10.1080/08841230903479557>
- Kösel, S. (2019). Kasuistische Methoden für Praxisauszubildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihren Praxisphasen. In L. Hollenstein & R. Kunz (Hg.), *Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule* (S. 285–304). Verlag Barbara Budrich.
- Kriener, M., Roth, A., Burkard, S. & Gabler, H. (Hg.). (2021). *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit*. Beltz Juventa.
- Lafrance, J. & Gray, E. (2004). Gate-keeping for professional social work practice. *Social Work Education*, 23(3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/0261547042000224065>
- Le Riche, P. (2006). Practising Observation in Shadowing: Curriculum Innovation and Learning Outcomes in the BA Social Work. *Social Work Education*, 25(8), 771–784. <https://doi.org/10.1080/02615470600915829>
- Lob-Hüdepol, A. (2011). Nur moralisch - oder auch noch ethisch? *SozialAktuell*, 43(3), 18–21.
- Meyer, H. (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (10. Aufl.). Cornelsen.

- Miller, J. & Koerin, B. B. (2002). Gatekeeping in the Practicum. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 1–18. https://doi.org/10.1300/J001v20n02_01
- Müller Fritschi, E. & Roth, C. (2014). Leistungsbewertung in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hg.), *Praxisausbildung konkret: Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 81–100). Verlag Barbara Budrich.
- Rawlings, M. A. (2012). Assessing BSW Student Direct Practice Skill Using Standardized Clients and Self-Efficacy Theory. *Journal of Social Work Education*, 48(3), 553–576. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201000070>
- Regehr, C., Bogo, M [M.] & Regehr, G. (2011). The Development of an Online Practice-Based Evaluation Tool for Social Work. *Research on Social Work Practice*, 21(4), 469–475. <https://doi.org/10.1177/1049731510395948>
- Roth, A. & Burkard, S. (2021). Qualifiziert anleiten. In M. Kriener, A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (1. Aufl., S. 141–159). Beltz Juventa.
- Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D. & Wampold, B. E. (Hg.). (2017). *The Cycle of Excellence: Using Deliberate Practice to Improve Supervision and Training*. John Wiley & Sons.
- Saltzburg, S., Greene, G. J. & Drew, H. (2010). Using Live Supervision in Field Education: Preparing Social Work Students for Clinical Practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 91(3), 293–299. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4008>
- von Spiegel, H. (2021). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (7. Aufl.). UTB.

6.7 Anhang

Tabelle 1: eigene Darstellung

Artikel	Themen/Begriffe	Ausgewählte Aussagen/Besonders wertvoll für die praktische Beurteilung durch Praxisausbilder*innen
Inglin-Buomberger, B. (2000) <i>Beurteilen und bewerten im Praktikum. Ein Drei-Säulen-Modell zur Beurteilung und Bewertung von Praktika in der Sozialen Arbeit</i>	<p>Drei Ebenen der Beurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ (1) Operationalisierte Lernziele: Selbstbeurteilung durch Arbeiten mit Lernzielen ◆ (2) Beurteilungsbogen: Fremdbeurteilung durch Überprüfen von Kompetenzen und Fähigkeiten ◆ (3) Praktikumsbericht: Fremdbeurteilung durch Beschreiben von Entwicklungsprozessen ◆ Das Schlussgespräch der Beurteilung 	<p>Die Elemente von formativen und summativen Beurteilungen müssen in einem Modell verbunden und für das Schlussgespräch zusammengedacht werden.</p> <p>Die Publikation erschien vor mehr als 20 Jahren, hat aber die Beurteilungssystematik der Fachhochschulen massgeblich beeinflusst (Güntert, 2019, S. 138). Die konsequente Umsetzung des Gedankens, dass die Beurteilung auf mehreren Säulen aufbaut, ist für Praxisausbildende verständlich umgesetzt. Methodische-didaktische Zugänge finden sich hingegen kaum. Der Anhang zu den Feedback-Regeln und die Verben für die Formulierung von Lernzielen bieten einen Mehrwert.</p>
Müller-Fritschi, E. & Roth, C. (2014) <i>Leistungsbewertung in der Praxisausbildung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Funktionen der Beurteilung (formativ, summativ, prognostisch) ◆ Bezugsnormen für die Beurteilung (individuelle, soziale, ideale) ◆ Gütekriterien bei der Beurteilung Selbst- und Fremdeinschätzung ◆ Verzerrende Faktoren bei der Beurteilung ◆ Herausforderungen für die Praxisausbildenden ◆ Checkliste für das Beurteilungsgespräch 	<p>Die Beurteilung der Praxismodule steht in einem engen Zusammenhang mit dem Lernort Hochschule, aber es gibt Besonderheiten, die nur für die Beurteilung der Praxiskompetenzen gelten.</p> <p>Den Autorinnen gelingt es, schwierige Begriffe/Konzepte, wie die Bezugsnormen oder die Gütekriterien, mit praxisnahen Fragen und Empfehlungen darzustellen. Die skizzierten Herausforderungen sind von Praxisausbilder*innen selbst skizziert worden und weisen überraschende Elemente auf. Die Checkliste für das Beurteilungsgespräch scheint uns etwas „wild“, kann aber als erste Annäherung sinnvoll sein. Methodisch-didaktisch beschränken sich die Ausführungen auf Fragen, die sich die praxisausbildende Person zu stellen hat, aber diese werden damit – z. B. bei den verzerrenden Faktoren – alleine gelassen.</p>

Artikel	Themen/Begriffe	Ausgewählte Aussagen/Besonders wertvoll für die praktische Beurteilung durch Praxisausbilder*innen
<p>Güntert, S. (2019) <i>Beurteilen in der Praxisausbildung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sinn und Zweck der Beurteilung in der Praxisausbildung ◆ Funktionen von Beurteilungen ◆ Quellen der Beurteilung (PA, Studierende, 360 Grad) ◆ Arten der Beurteilung (summativ, formativ, prognostisch) ◆ Beurteilungsverfahren (frei, standardisiert) ◆ 3-Säulen-Modell nach Inglin-Buomberger ◆ Urteilsqualität: Gütekriterien, Fehlerquellen ◆ Das Beurteilgespräch (Formen und das Feedback) 	<p>Die Gestaltung der Beziehung zwischen den an der Beurteilung hauptsächlich beteiligten Personen – den Studierenden und den Praxisausbildenden – ist entscheidend für die Beurteilungsrelevanz: Sie ist heraufzufordernd, Fallstricke können aber kontrolliert werden.</p> <p>Der Autor legt ein grosses Gewicht darauf, dass neben theoretischen Ausführungen auch praxisnahe Empfehlungen an die beurteilende Person formuliert werden. Diese lesen sich teilweise sehr interessant, teilweise sind sie aber auch eher oberflächlich. Es lohnt sich aber auf jeden Fall, diese Empfehlungen zu lesen, auch wenn sie weitgehend mit der Theorie unverbunden sind. Eine Verknüpfung mit Methodendebatte bleibt hingegen aus. Insgesamt fast der Artikel aber die wichtigsten Punkte zur Beurteilung zusammen.</p>
<p>Biewers Grimm S. et al. (2021) <i>Praxisphasen abschliessen und gemeinsam evaluieren</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Evaluation der individuellen und Meta-Ebene ◆ Erwartungen an das Praxismodul aus Sicht der Hochschule, Praxisstellen und Studierenden ◆ Evaluationsgegenstände und Bewertungsperspektiven ◆ Exemplarische Formen der Leistungserfassung und -bewertung ◆ Das Abschlusskolloquium 	<p>Die Begleitung und Beurteilung der Praxiskompetenzen vollzieht sich im <i>Triolog</i> Praxisorganisation – Hochschule – Studierende (<i>Trias</i>). Es braucht eine transparente Strukturierung des Ausbildungsprozesses und eine Evaluation auf den Ebenen der <i>Trias</i></p> <p>Der Fokus dieser Buchbeiträge liegt auf der Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen, nicht auf der Bewertung. Insofern ist für PA interessant, diese Ausführungen zu lesen, in Bezug auf die Beurteilung finden sich auf den Ebenen Inhalt, Didaktik oder Methodik wenig Relevantes. Spannend sind die Ideen, die Beurteilung der Studierenden „breiter“, also in Bezug auf Organisation und Curriculum zu denken und ein gemeinsames Abschlusskolloquium zu gestalten.</p>

7 Das Mentorat – Lernprozessbegleitung in der Praxisausbildung

Annette Dietrich, Lucas Haack, Sandra Schmid

7.1 Einleitung

Die Betrachtung des Mentorats in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit als eine Position in der Trias Hochschule, Praxis und Studierende, steht im Zentrum des vorliegenden Beitrags.

Lernprozesse zu begleiten, stellt in der Praxisausbildung besondere Anforderungen an alle Beteiligten, denn bei den studienintegrierten Praxismodulen findet Lernen in verschiedenen Lernkontexten gleichzeitig statt, was die Studierenden mit inhärenten Widersprüchen, Ambivalenzen und verschiedenen Logiken konfrontiert. Die Professionsentwicklung stellt dabei den gemeinsamen Bezugspunkt von Hochschule und Praxisorganisation dar. Die Gestaltung des Arbeitsbündnisses zwischen Hochschule und Praxisinstitution spielt deshalb eine zentrale Rolle, damit Professionalitätsentwicklung gelingt. So formulieren auch Roth, Kriener und Burkard: „Betrachtet man eine wissenschaftliche Fundierung und die Herausbildung eines professionellen Habitus sowie die Entwicklung professioneller Identität als bedeutsame Elemente in der Hochschulausbildung angehender Fachkräfte der

Sozialen Arbeit, rücken Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in den Fokus“ (2021, S. 20). Diese kann in den in das Studium integrierten Praxisphasen besonders entwickelt und gestärkt werden, wenn eine Lernprozessbegleitung stattfindet, die von den Mentor*innen, als Vertreter*innen der Hochschulen, und von den Praxisausbilder*innen, aus der Perspektive des Arbeitsfeldes, in guter Abstimmung geleistet wird.

7.2 Der Begriff *Mentorat*

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema Mentorat lohnt sich der Blick zurück auf den historischen Hintergrund des Begriffs. Die Geschichte führt zu Homers Mythos des Odysseus. Weil Odysseus nach Troja zieht, bittet er seinen Gefährten Mentor darum, seinen Sohn Telemachos als väterlicher Freund in Obhut zu nehmen (Vgl. Ziegler, 2009, S. 8). Dieser Rückblick eröffnet nicht nur etymologisches Wissen, sondern liefert zugleich einen wichtigen definitorischen Ankerpunkt für das aktuelle Verständnis von Mentorat, das sich aufgrund seiner vielfältigen Auslegungsweisen sowie diversen Überschneidungen mit anderen Beratungsformaten kaum mehr einheitlich fassen lässt. Innerhalb dieser, teilweise verwirrenden, konzeptuellen Vielfalt sieht Ziegler (2009) das antike Vorbild als verbindenden Bezugspunkt, an dem ein Grossteil gegenwärtiger Begriffsdefinitionen anknüpfen und auf den auch er mit seiner *idealtypischen* Definition referiert (S. 8–11): Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor*in und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist

die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees (S. 11).

Diese Definition erlaubt es, einige Merkmale des Mentorats hervorzuheben, ohne sie im Rahmen des vorliegenden Artikels ausführlich diskutieren oder von anderen Beratungsformaten abgrenzen zu müssen. In ihrer Rolle, die den Mentor*innen in der Praxisausbildung aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs zukommt, stehen sie in einer vertrauensbasierten Beziehung zu den weniger erfahrenen Mentees und bieten diesen nicht nur Lernunterstützung, sondern eine weitgefassete Entwicklungsbegleitung (mehr dazu im Folgenden unter 7.3).

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Bezeichnung „Mentor*in Praxisausbildung“, die verschiedenen Rollen und Aufgaben der Lernprozessbegleitung während der studiumintegrierten Praxisphasen umfasst und an den Hochschulen in ihrer Begrifflichkeit variieren kann (Praxisbegleiter*in, Lernprozessbegleiter*in etc.). Das Mentorat zeichnet sich dadurch aus, dass die Mentor*innen als Fachpersonen die Hochschule vertreten und die in der Praxis lernenden und tätigen Studierenden im Lernprozess begleiten. Mentor*innen können je nach Hochschule interne, als Dozierende tätige Mitarbeitende oder externe, von der Hochschule engagierte Fachpersonen sein, die einen Bezug zum Berufsfeld der Sozialen Arbeit und entsprechende Qualifikationen wie Weiterbildung in Beratung, Coaching, Supervision, Mediation u. Ä. ausweisen.

Die Aufgaben der Mentorierenden orientieren sich an Meilensteinen des Lernprozesses der Praxisausbildung in der

Trias Hochschule, Studierende, Praxisorganisation/Praxisausbildende, die an den jeweiligen Hochschulen beschrieben und festgelegt werden.

Den Mentor*innen kommt eine umfassende Monitoring-Aufgabe über den gesamten Verlauf der Praxisausbildung zu, inklusive des Controllings und Visums der Meilensteine des Lernprozesses. Sie haben als Vertretungen der Hochschule eine verbindende Funktion bezüglich der beiden Lernkontexte Hochschule und Praxis. Eine der Herausforderungen für die Mentorierenden dabei ist, dass sie vor allem von aussen Einblicke in die Praxisausbildung erhalten. Sie müssen sich auf mündliche Rückmeldungen und Einschätzungen von den Studierenden selbst und den Praxisausbildenden oder auf schriftliche Dokumente und formative Leistungsnachweise abstützen. Die Inputs der Mentorierenden sind daher von einer expliziten Aussensicht geprägt. Gleichzeitig liegt genau in dieser Aussensicht und Unabhängigkeit die Stärke ihrer Position.

Mentor*innen sind in der Regel

- erste *Ansprechperson* für Studierende und Praxisausbilder*innen,
- *Vertreter*in* der Hochschule, leitend verantwortlich für Gestaltung und Pflege des Arbeitsbündnisses von Hochschule und Praxis, mit Wertschätzung der gegenseitigen Wissensbestände,
- *Kenner*in* des Studiengangs Bachelor Soziale Arbeit,
- *Fachperson* für Fragen zur Umsetzung und Qualifikation der Praxisausbildung,
- *Begleiter*in* des Lernprozesses der Studierenden, inklusive des Monitorings der Meilensteine des Lernprozesses

ses und der dazugehörigen formativen Leistungsnachweise,

- *Initiant*in* von Reflexionsschleifen durch Feedbacks zu den Lernzielen, den Praxisberichten und dem dadurch angeregten Theorie-Praxis-Transfer,
- *Vermittler*in* bei Fragen in herausfordernden Situationen, Konflikten und Krisen in der Praxisausbildung,
- *Expert*in* im Handlungsfeld der Praxisausbildung durch eigene Praxiserfahrung, Lehr- und/oder Forschungstätigkeit,
- *Zuhörer*in* als qualitatives Element in der Begleitung und Gesprächsführung zur Einordnung, Verortung und Verarbeitung von Erlebtem in der Praxisausbildung.

7.3 Lernprozesse begleiten in der Praxisausbildung durch Mentor*innen

Die im Folgenden beschriebene Lernprozessbegleitung im Rahmen des Mentorats der studiumsintegrierten Praxisphasen, basiert auf einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis, welches davon ausgeht, dass Wirklichkeit immer eine subjektive Konstruktion ist und ihr eine relative, subjektiv geprägte Wahrnehmung zugrunde liegt. Auch Lernprozesse sind demnach immer eine individuelle Konstruktionsleistung, ein Prozess, der auf der Grundlage von erlebten Erfahrungen und von Irritation entsteht und in das bestehende Netzwerk aus Deutungsmustern integriert werden muss (vgl. dazu auch Kapitel 6, 125). In diesem Sinne kann nachhaltiges Lernen nicht erzeugt, sondern nur angeregt, ermöglicht (Ermöglichungsdidaktik) werden und muss individuell anschlussfähig sein. So beschreiben Arnold und Schön (2019,

S. 40), „eine konstruktivistisch orientierte Didaktik muss daher davon ausgehen, dass Wissen auf der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jeder und jedes einzelnen Lernenden basiert“. Die konstruktivistischen Grundannahmen von Lernen und Lernprozessen der Ermöglichungsdidaktik verändern auch die Sicht auf die Rolle und Aufgaben der Lehrenden und damit der Mentorierenden. Die Ermöglichungsdidaktik geht von einer Definition der Rolle der Lehrenden aus, die sich als Lernbegleiter*innen, Ermöglicher*innen, als Lernarrangeur*innen, als Coaches verstehen, die auch das eigene Handeln und die eigene Haltung kontinuierlich selbst reflektieren müssen (Arnold & Schön, 2019, S. 56).

Studierende treffen in den curricular verankerten Praxismodulen, an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis, zwischen Theorie und praktischer Tätigkeit, auf Spannungsfelder, die sie irritieren, herausfordern und zur Reflexion anregen. Deshalb sind Studierende gefordert, sich in diesem Kontext „auf unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken, Wissensbestände, Handlungsprobleme, Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns, Erwartungen und Adressierungspraktiken sowie auf den Prozess der eigenen Rollenfindung und damit verbundenen Statusunsicherheit einzulassen“ (Roth, Kriener, Burkard, 2021, S. 23), damit die Entwicklung einer reflektierten Praxis für sie möglich wird. Die Studierenden dabei zu begleiten, eine reflektierte Praxis einzuüben, vor dem Hintergrund erlebter Irritation, Widersprüche, Spannungsfelder, unterschiedlicher Perspektiven, Sichtweisen oder Wissenslogiken, ist Kernaufgabe der Lernprozessbegleitung von Mentorierenden. Die beiden Lernkontexte müssen dabei, so Kösel, „von allen Beteiligten bewusst, gezielt, implizit oder unbewusst, auf jeden Fall aber faktisch

in ein Verhältnis zueinander gebracht werden“ (2014, S. 247). Dabei besteht eine „gemeinsame Qualifizierungsverantwortung“ (Burkard, 2021, S. 53) sowohl von den Lehrenden an den Hochschulen als auch von den Praxisausbildenden in den Praxisorganisationen. Die curriculare Gesamtverantwortung und die Rahmung der Praxisausbildung, inklusive Vor- und Nachbereitung, liegt bei den Hochschulen. Praktikumsbegleitende Lehrveranstaltungen und Ausbildungssupervisionen unterstützen dabei den Lernprozess und den Aufbau einer reflektierten Praxis. Auch hier nehmen Mentor*innen eine verbindende Funktion der Rückkopplung von Praxiserfahrung und Lernen an der Hochschule wahr. Mentorierende sind in den Praxisphasen durch eine Ausenperspektive in der Trias Hochschule, Praxis, Studierende positioniert. Das heisst, sie erleben die Studierenden nicht in den Begleitmodulen der Hochschule oder im Alltag mit den Adressat*innen und sind nicht Teil der regelmässigen Ausbildungsgespräche mit den Praxisausbildenden. Hauptanknüpfungspunkte für Austausch, Feedback oder andere Interventionen der Mentorierenden sind Impulse und Anregungen, die im Rahmen der Praxisbesuche, der Präzisierung und Modellierung der Lernziele, sowie dem Monitoring der Meilensteine des Lernprozesses, reflektiert werden. Dies ermöglicht es den Mentorierenden, individuelle, massgeschneiderte, didaktische Interventionen anzubieten. Mentorierende können in ihrer Rolle der didaktischen Mit-Gestaltung von Lernprozessen, Verunsicherungen und Irritationen von Studierenden aufnehmen und als Ankersituationen für Lernprozesse nutzen. Dazu geben sie Inputs und Feedbacks, ermöglichen den Studierenden differenziertere Sichtweisen oder einen Perspektivenwechsel. Sie unterstützen die Studierenden ihren Lernprozess zu visualisieren und festzuhal-



ten, so dass die eigenen Lernfortschritte bewusst wahrgenommen werden können. Sie geben Impulse, den eigenen Lernprozess zu dokumentieren, so dass er in den Reflexionschlaufen erkenn- und sichtbar wird. Dies geschieht in Ergänzung zu den für den Lernprozess hauptsächlich verantwortlichen Praxisausbildner*innen in den Praxisorganisationen. Nicht zuletzt kennen Mentor*innen die Inhalte des Studiums und der Module und können Studierende darin unterstützen und animieren, ihr Theorie- und Professionswissen mit der Praxis zu verbinden. Sie helfen explizites und implizites Wissen zu unterscheiden und ihr Fachwissen von Alltagswissen zu differenzieren. Die Schnittstelle von Hochschule und Praxis, von Studium und praktischer Tätigkeit, „stellt sich als eine kontinuierlich zu bearbeitende Konstruktionsleistung dar, die in unterschiedlichen Reflexionsformaten von anleitenden Fachkräften und Lehrenden der praxisbegleitenden Veranstaltungen gemeinsam mit den Studierende erbracht werden muss“ (Freis nach Roth, 2021, S.39–40). Mentorierende als Vermittelnde zwischen den Lernkontexten Hochschule und Praxisorganisation begleiten die Studierenden in dieser Konstruktionsleistung.

Eine narrativ-orientierte Gesprächsführung kann Mentor*innen unterstützen, Lernprozesse professionell-persönlichkeitsorientiert zu gestalten und einer stärkeren Orientierung an Lernenden im Mentorat gerecht zu werden. „Für die narrative Gesprächshaltung gilt, dass die Bedeutung des Erzählens darin liegt, Nicht-Präsentes zu vergegenwärtigen. Es stellt einen Versuch der Selbstverortung dar und dient damit als Mittel der Handlungsorientierung“ (Schulze, 2008, S. 5).

Durch das Bilden von Narrativen finden Ordnen, Verstehen, Deuten, Interpretieren, Integrieren und Bewerten statt, so dass bewusst und unbewusst im Erzählen wesentliche Transformations- und Integrationsprozesse stimuliert werden und im Hintergrund permanent ablaufen. Diese Form einer biografieorientierten, narrativen Gesprächsführung im Rahmen des Mentorats ermutigt Studierende, Erlebtes in eigenen Worten zu erzählen, im Erzählen zu verarbeiten und mit ihren Deutungsmustern, die sie im Rahmen ihrer beruflichen und persönlichen Biografie erworben haben, zu verknüpfen. Die Wirkkraft der narrativen Gesprächsführung entfaltet sich vor allem in der Interaktion mit einem/einer interessierten und Resonanz gebenden Zuhörer*in. Hier liegt eine besondere Chance des Mentorats in der Praxisausbildung zu einer beruflichen Identitätsentwicklung, denn Dozierende, so Pfäffli (2015), sind wichtige Unterstützer*innen darin, „dass sich das Studium nicht darin erschöpft, Wissen und Fähigkeiten anzusammeln, sondern dass die Studierenden ein vitales Bedürfnis entwickeln, Themen zu verstehen, sich persönlich damit zu befassen und die Bedeutung für sich und eine lebenswerte Welt zu reflektieren“ (S. 150).

7.4 Ein Blick in die Zukunft: von Lernorten zu Lernkontexten

Es wurde aufgezeigt, dass Mentorierende eine verbindende Funktion im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Praxisorganisation einnehmen. Der im Fachdiskurs verwendete Begriff der Lernorte hat seine Berechtigung, da er von institutionell geprägten Analog-Präsenz-Begegnungsorten wie der Hochschule und der Praxisorganisation geprägt ist.

Trägt man den aktuellen Entwicklungen Rechnung, wird klar, dass an diesem Konzept der zwei Lernorte nicht mehr ausschliesslich festgehalten werden kann. Aufgrund der digitalen Möglichkeiten ist es bereits heute Tatsache, dass Lernen überall geschehen kann. Vor diesem Hintergrund werden Lernorte vermehrt zu Lernkontexten. Virtuelle Lernarrangements ermöglichen es bereits, dass Studierende mittels einer lokal verfügbaren Software oder Online-Simulationen ihre Kompetenzen in Form von Performanz bzw. Handlungen/Leistungen trainieren und aufzeigen können. Dies kann synchron, in Echtzeit, oder asynchron, zu einer beliebigen Zeit, erfolgen, mit mehr oder weniger technologischer Unterstützung, vom einfachen Training bis hin zu aufwendigeren Settings in Virtual- oder Augmented Reality-Umgebungen. Hier entsteht Lernen in der Praxis, ohne örtliche oder physische Nähe, ohne Simulation, in der realen virtuellen Lebenswelt.

Auch bezüglich der Praxisorganisationen zeigt die Entwicklung der Diskussion hier eine neue Dimension, wie sie bis vor dem Zeitalter von Social Media nicht existierte. Es stellen sich neue Fragen, z.B., inwiefern Soziale Bewegungen, welche häufig virtuell und weltweit vernetzt agieren, als Lernfelder und/oder Praxisfelder der Sozialen Arbeit anerkannt und erschlossen werden können? Mit der technologischen Entwicklung, dem Einfluss und der Einleitung von Sozialem Wandel durch solche Bewegungen entstehen neue, erweiterte Formen vulnerabler Gruppen, welchen sich die Soziale Arbeit auch verpflichtet fühlen muss.

Das bedeutet, dass sich Hochschulen vermehrt mit Fragen auseinandersetzen, was als Praxis verstanden werden soll und welche Lernarrangements einer solchen Praxis stand-

halten, um eine entsprechende Berufsbefähigung zu erreichen und auf dem Weg dorthin – im Rahmen der Praxisausbildung – entsprechende Lernprozesse mentorierend zu unterstützen. Dies verlangt auch von den Lernprozesse begleitenden Mentor*innen in Zukunft neue didaktische Kompetenzen und digitales, technologisches Know-how.

7.5 Fazit

Die Mentorierenden befinden sich als Lernprozessbegleitende, als Arrangeur*innen und Coaches in einem Spannungsfeld der Trias Hochschule, Praxisorganisation, Praxisausbildende und Studierende. Sie moderieren und monitoren Lernprozesse in der Praxisausbildung. Mentorierende können im Sinne der Ermöglichungsdidaktik Begegnungen und Lernarrangements schaffen, die eine reflexive Handlungskompetenz in der Praxis und eine professionsorientierte Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen. Das Mentorat ist ein wichtiges Puzzleteil im Setting der Praxisausbildung, welches einen Beitrag zur Professionsentwicklung und zum professionellen Habitus von Studierenden beitragen kann. Studierende der Sozialen Arbeit brauchen angesichts der vielfältigen, herausfordernden Problemlagen in ihren Arbeitsfeldern, einen professionellen Habitus, der in widersprüchlichen und anspruchsvollen, teilweise paradoxen Praxissituationen, eine gewisse Handlungssicherheit gibt. Im Rahmen der Lernprozessbegleitung durch Mentorierende sind solche Prozesse der professionellen Habitus Bildung durch entsprechende Reflexionsschlaufen möglich. Aus dieser Perspektive ist das Mentorat ein Baustein für die Studierenden in ihrer Entwicklung eines persönlichen, professionellen Habitus, eine Vor-



aussetzung für ihre Berufsbefähigung und einen gelingenden Berufseinstieg.

Der Blick in die Zukunft zeigt, dass sich auch im Rahmen der Lernprozessbegleitung der studiumsintegrierten Praxisphasen für Mentor*innen variantenreiche, didaktische Formate entwickeln und nutzbar machen lassen, die die neuesten Erkenntnisse von digitalen Lehr- und Lernsettings vermehrt integrieren.

7.6 Literaturverzeichnis

- Albers, S. (2019) Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In: Studer, Judith. Abplanalp, Esther. Disler, Stephanie (Hg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern*. Hep Verlag.
- Arnold, R. & Schön, M. (2019). *Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch*. Hep-verlag ag.
- Becker-Lenz, R., Müller-Hermann, S. (2014). Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. In: Roth, Claudia. Merten, Ueli. (Hg.), *Praxisausbildung konkret*. Verlag Barbara Buderich.
- Bernart, Y. & Krapp, S. (2005). *Das narrative Interview*. Verlag empirische Pädagogik e.V.
- Burkard, S. (2021). Reflexivität als zentrale Kompetenz. In: Kriener, Martina. Roth, Alexandra. Burkard, Sonja. Gabler, Heinz. (Hg.), *Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Gabriel-Schärer, P. (Hg., 2012). *Werkstattheft Kompetenzprofil* (3. Aufl.). Hochschule Luzern.

- Glinka, H.-J. (2016). *Das narrative Interview* (4. Aufl.). Beltz Juventa Verlag.
- Haack, L. (2019). Praxisausbildung: vom Lern- zum Transfererfolg. In Krucher Daniel (Hg.), *Werkstattheft: Lernen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung*. Interact. https://cdn.shopify.com/s/files/1/0866/9038/files/Publikation_Werkstattheft_Lernen_im_Spannungsfeld_2019.pdf?37
- Kösel, S. (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Claudia Roth & Ueli Merten (Hg.), *Praxisausbildung konkret*. Buderich Verlag.
- Kösel, S., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (Hg., 2022). *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Verlag Barbara Buderich.
- Kösel, S. (2017). Practical Learning - Was Praxisphasen in der Sozialen Arbeit für die Professionalisierung leisten können. Vortrag auf der internationalen BAG-Tagung. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit.
- Kriener, M., Roth, A. & Burkard, S. (2021). Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen für die Entwicklung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Martina Kriener, Alexandra Roth, Sonja Burkard & Heinz Gabler (Hg.), *Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit*. Beltz Juventa.
- Mathiyazhagan, S., Salam, M., Willis, H. A. & Patton, D. U. (2022). *Social work in metaverse: addressing tech policy gaps for racial and mental health equity*. SAFELab. Columbia University. <https://policyreview.info/articles/news/social-work-metaverse-addressing-tech-policy-gaps-racial-and-mental-health-equity/1619>

- Patton, D. U., Mathiyazhagan, S. & Landau, A. Y. (2021). *Meet Them Where They Are: Social Work Informed Considerations for Youth Inclusion in AI Violence Prevention Systems*. <https://wip.mitpress.mit.edu/pub/meet-them-where-they-are/release/1>
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (2. Aufl.). Haupt.
- Rademacher, U., Weber, U. (2017). *Mentoring im Talent Management – Win-win-Programme für Mitarbeiter und Unternehmen*. Springer Gabler.
- Roth, A. (2021). Lernarrangements im Spannungsfeld von Hochschule und beruflicher Praxis. In: Martina Kriener, Alexandra Roth, Sonja Burkard & Heinz Gabler (Hg.), *Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit*. Beltz Juventa.
- Roth, C. & Merten, U. (2014). *Praxisausbildung konkret*. Verlag Barbara Buderich.
- Schulz von Thun, F. (2018). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (55. Aufl.). Rowohlt.
- Schulze, H. (2008). *Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie*, FQS <http://www.qualitative-research.net/fqs/Forum> Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (ISSN 1438-5627)
- Solga, M. (2011). Förderung des Lerntransfers. In Jurij Ryschka, Marc Solga & Axel Mattenklott (Hg.), *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele*. Springer.
- Studer, J., Abplanalp, E. & Disler, S. (Hg.). (2019). *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern*. Hep Verlag.

Tambe, M. & Rice, E. (2018). *Artificial Intelligence and Social Work*. University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/artificial-intelligence-and-social-work/61188E92F5D327E9AE21059718CDD127>

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: H. Stöger, A. Ziegler, D. Schimke (Hg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Pabst Science Publishers.

7.7 Anhang



Abbildung 1: Grafische Darstellung Meilensteine Lernprozess am Beispiel der Hochschule Luzern-Soziale Arbeit.



Die Herausgeber*innen und Autor*innen

Caroline Pulver, MSc Soziale Arbeit

Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit an der Berner Fachhochschule sowie Master-Studium der Sozialen Arbeit im Kooperationsstudiengang der Hochschulen Bern, St. Gallen und Luzern, Doktorat am Fachbereich 02 an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz.

Aktuell Dozentin an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit. Die Arbeitsschwerpunkte sind Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit, Methodisches Handeln in den Arbeitsfeldern der Profession, Mediatisierung sowie Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit.

Esther Abplanalp, Soziale Arbeit FH, MSc in Expressive Arts in Coaching, Consulting and Education

Langjährige Dozentin an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit mit den Arbeitsschwerpunkten Beratung in der Sozialen Arbeit, Künstlerische Ansätze in der Sozialen Arbeit, Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz in Hochschulausbildungen.

Aktuell Abteilungsleiterin Professionsentwicklung und Leiterin Lehre an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit.



Dr. Pascal Engler

Studium der Sozialarbeit an der Universität Fribourg, lic.phil. dipl. Sozialarbeiter, Diploma of Advanced Studies in Law, Universität Bern, Doktorat am Institut der Erziehungswissenschaften, Universität Bern.

Aktuell Dozent an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW Olten/Muttenz mit den Arbeitsschwerpunkten Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit, Kompetenzprofile von Studiengängen in der Sozialen Arbeit sowie Kasuistik.

Fabienne Friedli, MSc Soziale Arbeit

Bachelor-Studium mit Vertiefung in Sozialarbeit an der Hochschule Luzern sowie Master-Studium in Sozialer Arbeit mit Vertiefung in Sozialpolitik und Sozialökonomie an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit.

Bis August 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Berner Fachhochschule im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit mit den Arbeitsschwerpunkten Studienberatung und Praxisausbildung.

Seit September 2023 Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit mit Arbeitsschwerpunkt Praxisausbildung Sozialarbeit.

Barbara Marti, MA Soziale Arbeit

Diplom- und Master-Studium in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Bis August 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit im Bereich Lehre und

Forschung mit den Arbeitsschwerpunkten Praxisausbildung, Theorie-Praxis-Relationierung sowie Sucht.

Seit September 2023 Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit mit den Arbeitsschwerpunkten Case Management und Projektarbeit.

Janine Lüscher, MSc Soziale Arbeit

Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz und Master-Studium im Kooperationsstudiengang der Hochschulen Bern, St. Gallen und Luzern, Doktorat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Professionsentwicklung der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit. Die Arbeitsschwerpunkte sind Supervision/Coaching, Supervisionsforschung und Beratung in der Sozialen Arbeit.

Annina Friz, MSc Soziale Arbeit

Bachelor-Studium mit Vertiefung in Soziokultur an der Hochschule Luzern sowie Master-Studium in Sozialer Arbeit mit Vertiefung in Sozialpolitik und Sozialökonomie an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Seit 2014 Dozentin und Projektleiterin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, am Institut für soziokulturelle Entwicklung.

Die Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichtstätigkeit und Studierendenbegleitung im Bereich Soziokultur, Projektmanagement, Kulturelle Vermittlung und Nachhaltige Entwicklung.

Dipl. Päd. Martina Hinssen

Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität zu Köln, Gestalttherapeutische Beraterin Fliedner Fachhochschule.

Aktuelle Tätigkeiten in der Praxiskoordination und als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Soziale Arbeit dual, B.A.

Die Arbeitsschwerpunkte sind Persönlichkeitsentwicklung im Studium, Praxisreflexion sowie Beratung.

Dr. rer.soc. HSG Judith Studer

Studium in Pädagogik & pädagogischer Psychologie, klinischer Psychologie und Religionswissenschaft an der Universität Fribourg, Doktorat am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen.

Aktuell an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit, Co-Studiengangleiterin Bachelor und Leiterin Ressort Didaktik.

Die Arbeitsschwerpunkte sind Curriculumsentwicklung, Hochschuldidaktik, Persönlichkeitsentwicklung und Öffnung der Hochschule.

Annette Dietrich, M.A. Erwachsenenbildung, Diplom-Sozialpädagogin

Soziale Arbeit/Sozialpädagogik an der Katholischen Fachhochschule Mainz (D) sowie Master-Studium Erwachsenenbildung am Zentrum für universitäre Weiterbildung Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften.

Seit 2012 tätig als Dozentin und Projektleiterin am Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und Modulverantwortliche Praxisausbildung der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik. Seit 2017 Ressortverantwortung Ressort Praxisausbildung. Schwerpunkte sind Mentorin für Praktika und Praxisprojekte, Aufbau und Weiterentwicklung der Praxisausbildung, Lernprozessbegleitung und Module der Theorie-Praxis-Verknüpfung und internationale studentische Praxiseinsätze.

Lucas Haak, MSc Soziale Arbeit

Studien der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen in Berlin, Bern, Luzern und Zürich (Dipl. FH & M.Sc.).

Seit 2007 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, seit 2014 als hauptamtlicher Dozent und Projektleiter am Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung.

Themenschwerpunkte in den Bereichen digitale Transformation, Wissen-Praxis-Transfer, Praxisausbildung, psychosoziale Beratung und Lernprozessbegleitung.

Sandra Schmid, lic. phil.

Studium der Germanistik, franz. Literatur und franz. Sprachwissenschaft an der Universität Zürich. Bachelor of Science in Sozialer Arbeit mit Vertiefung Soziokultur an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Seit 2021 Dozentin und Projektleiterin am Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Schwerpunkte sind Praxisausbildung (Vertiefungsrichtung Soziokultur), Mentorin für Praktika und Praxisprojekte, Module der Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie Fachkurs Praxisausbildung.



Glossar – Erläuterungen der wichtigsten Begriffe

Soziale Arbeit

Steht als Oberbegriff für die in der Schweiz traditionellen Arbeitsbereiche Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation.

Praxisausbildung, Praxissemester oder Praxismodul

Praxisausbildung ist eine mehrmonatige fachlich angeleitete Praxistätigkeit von Studierenden der Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit in einer von der Hochschule anerkannten Praxisorganisation. Zur Praxisausbildung gehören Angebote der Hochschule, die sich mit der Theorie-Praxis-Relationierung befassen. Orientierung für die praktische Arbeit geben die zu erwerbenden Abschlusskompetenzen der Hochschulen und das jeweilige Ausbildungskonzept der Praxisorganisationen. Für die Ausbildung der Studierenden in den anerkannten Organisationen der Sozialen Arbeit sind gleichfalls anerkannte Praxisausbildende zuständig.

Ausbildungspraktikum

Im Rahmen einer Ausbildung werden ausserhalb der (Hoch-) Schule konkrete Arbeitserfahrungen, Tätigkeiten und Möglichkeiten des Theorie-Praxis-Transfers abgeleistet. Das Ausbildungspraktikum ist zentrales Element der Module der Praxisausbildung. Es verbindet das Tätigsein in der Praxis der Sozialen Arbeit mit einem individuellen, zielorientierten Lernprozess.

Institutionsgebundene Praktika

Die Studierenden absolvieren ihr Ausbildungspraktikum in einer Praxisorganisation. In der Regel werden sie für die Dauer des Ausbildungspraktikums angestellt, sie sind mit Rechten und Pflichten von Arbeitnehmenden in die Organisationslogik eingebunden.

Projektpraktika oder Praxisprojekte

Die Studierenden bearbeiten im Rahmen des Praxismoduls eine Fragestellung aus der Praxis. Die Hochschulen haben dazu unterschiedlichste Angebote ausgearbeitet. Während des Projektpraktikums sind die Studierenden nicht zwingend in einer Praxisorganisation angestellt.

Praktika im Ausland

Das Praxissemester wird im Ausland absolviert und kann ein institutionsgebundenes oder ein Projektpraktikum sein. Häufig arbeiten die Hochschulen mit Partnerhochschulen vor Ort zusammen und regeln die Praxisausbildung in Kooperationsverträgen.

Studienbegleitende Praxisausbildung

Im Rahmen des sogenannten berufsbegleitenden Studiums absolvieren die Studierenden parallel zum Theoriestudium die Praxisausbildung. Die angehenden Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind in einer anerkannten Praxisorganisationen über mehrere Jahre fest angestellt. Während des Studiums sind sie bis zu vier Arbeitstagen in der Praxisorganisation tätig und besuchen ein bis zwei Studientage wöchentlich.

Vollzeit-/Teilzeit-Praxisausbildung

Die angehenden Fachpersonen der Sozialen Arbeit studieren im Vollzeitmodus zu 100 Prozent über sechs Semester oder im Teilzeitmodus (mindestens 50 Prozent) mit entsprechender Verlängerung des Studiums. Die Praxissemester finden in der Regel in unterschiedlichen Organisationen der Sozialen Arbeit statt. Form und Dauer der Praxisausbildung werden an den einzelnen Fachhochschulen unterschiedlich ausgestaltet.

Praxisorganisation

Organisationen, Institutionen, Einrichtungen der Sozialen Arbeit, die qualifizierte Praxisausbildungsplätze anbieten.

Studierende

Angehende Fachpersonen der Sozialen Arbeit (Sozialarbeitende, Sozialpädagoginnen/-pädagogen, Soziokulturelle Animatorinnen/Animatoren), die ein Studium an einer Hochschule für Soziale Arbeit absolvieren.

*Praktikant*in*

Aus der Perspektive der Praxisinstitution werden die Studierenden während der Anstellung im Rahmen eines Ausbildungspraktikums zur Praktikantin respektive zum Praktikanten.

Mitarbeitende in Ausbildung

Angehende Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die ein berufs begleitendes Studium absolvieren, werden aus der Perspektive der Praxisorganisation häufig als Mitarbeitende in Ausbildung bezeichnet.



*Sozialarbeitende, Sozialpädagog*innen, Soziokulturelle Animator*innen in Ausbildung*

Angehende Sozialarbeitende, Sozialpädagog*innen, Soziokulturelle Animator*innen, die im Rahmen ihres Studiums in einer Praxisorganisation tätig sind. Diese Bezeichnung empfiehlt sich für die Unterschriftenregelungen im Rahmen der Anstellungen in den Organisationen der Sozialen Arbeit.

Praxisausbildende

Teilweise nach wie vor Praxisanleiter*innen genannt: Fachpersonen der Sozialen Arbeit, die in der Regel als Mitarbeitende einer Praxisinstitution im Rahmen der Praxisausbildung einen delegierten Lehrauftrag von den Fachhochschulen übernehmen. Zur Anerkennung müssen die Praxisausbildenden verschiedene Kriterien erfüllen. Unter anderem wird eine qualifizierende Zusatzausbildung zum Thema Praxisausbildung verlangt.

*Studienbegleitende, Praxisbegleitende oder Mentor*innen*

Dozierende und Angehörige des wissenschaftlichen Mittelbaus der Fachhochschule, die die Studierenden während der Praxisausbildung begleiten. Studienbegleitende führen mit den Studierenden und den Praxisausbildenden die Zielvereinbarungs- und Zielauswertungsgespräche sowie Standortgespräche durch. Sie sind während der Praxisausbildung Ansprechperson für die Studierenden und die Praxisausbildenden.

Praxisausbildungverantwortliche

Dozierende der Fachhochschule, die die Module der Praxisausbildung der jeweiligen Fachhochschule verantworten. Sie entwickeln, koordinieren und organisieren die verschiedenen Elemente der Praxisausbildung.

Ausbildungsgespräche

Geplante und strukturierte, regelmässig stattfindende Gespräche zwischen Praxisausbildenden und Studierenden.

Zielvereinbarungsgespräche, Zielauswertungsgespräche, Praxisgespräche oder Standortgespräche der Praxisausbildung

Reguläre Gespräche zwischen Praxisausbildenden, Studierenden und Angehörigen der Hochschule zu wichtigen Zeitpunkten im Praxismodul. In der Regel werden im Rahmen des ersten Gesprächs – zu Beginn der Praxisausbildung – der Kompetenzerwerb oder/und die individuellen Lernziele der Studierenden thematisiert. Das zweite Gespräch gegen Ende der Praxisausbildung dient der gemeinsamen Auswertung des Ausbildungspraktikums. Bei längeren Praxismodulen (bspw. studienbegleitend) finden zusätzliche Standortgespräche statt.



Instrumentenkoffer für die Praxisforschung

Der bewährte Instrumentenkoffer für die ‚SMARTe Praxisforschung‘ stellt in 7., aktualisierter Auflage eine Palette hilfreicher Verfahren vor, die Forschenden in der Sozialen Arbeit, der Lehrer:innenbildung und den Gesundheitswissenschaften beim Einstieg helfen. Hinter dem Begriff ‚SMARTe Praxisforschung‘ verbergen sich die Anfangsbuchstaben der fünf wesentlichsten Merkmale von praxisorientierter Forschung, die der Autor zukünftigen und fortgeschrittenen Forschende anschaulich erläutert. Sein Buch enthält eine Vielzahl von praktischen und methodischen Instrumenten für Untersuchungen, Befragungen, Evaluationen, Auswertungen und Datensystematik. Nach einer Stellungnahme zu den kontrovers diskutierten Begriffen Praxiswissen und wissenschaftliches Wissen führt der Autor die angehenden Forschenden in die Planung von Forschungsprojekten ein und zeigt, wie Praxisforschung immer auch partizipativ angelegt ist. Dabei beschreibt er eine breite Palette bewährter Verfahren und Hilfestellungen, welche die Qual der Wahl minimieren und eine systematische, optimale Auswertung anleiten.



Heinz Moser

Instrumentenkoffer für die Praxisforschung

Eine Einführung für Studium und Praxis

7. Auflage, 2022

276 Seiten, kartoniert

26,00 €

ISBN 978-3-7841-3413-0

Auch als eBook erhältlich

www.lambertus.de

LAMBERTUS
SOZIAL | RECHT | CARITAS

Welche Voraussetzungen ermöglichen das Lernen in der Praxis und damit eine gelingende Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit? Was ist „ein gutes Ausbildungspraktikum“?

Das Buch beleuchtet Praxisausbildung aus verschiedenen Perspektiven und rückt unterschiedliche Aspekte „guter Praxisausbildung“ ins Blickfeld: gesetzliche, bildungspolitische, methodische und strukturelle, aus Sicht der Fachhochschule, von Praxisausbildenden und Studierenden.

Im Sinne der Autorinnen und Autoren ist gute Praxisausbildung ein fortwährender Entwicklungsprozess, zu dessen Gelingen alle Beteiligten auf unterschiedlichste Weise beitragen – gute Ergebnisse werden dort erzielt, wo sich die verschiedenen Elemente ergänzen und optimal zusammenspielen.

3., erweiterte und überarbeitete Auflage

Caroline Pulver, MSc Soziale Arbeit, ist Dozentin an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit. Die Arbeitsschwerpunkte sind Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit, Methodisches Handeln in den Arbeitsfeldern der Profession, Mediatisierung sowie Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit.

Esther Abplanalp, Soziale Arbeit FH, MSc in Expressive Arts in Coaching, Consulting and Education, langjährige Dozentin an der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit mit den Arbeitsschwerpunkten Beratung in der Sozialen Arbeit, Künstlerische Ansätze in der Sozialen Arbeit, Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz in Hochschulausbildungen. Sie ist Abteilungsleiterin Professionsentwicklung und Leiterin Lehre an der Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit.

