

Schönig, Werner: Duale Rahmentheorie Sozialer Arbeit. Luhmanns Systemtheorie und Deweys Pragmatismus im Kontext situativer Interventionen. Weinheim und Basel 2012

Schönig, Werner: Koopkurrenz in der Sozialwirtschaft. Zur sozialpolitischen Nutzung von Kooperation und Konkurrenz. Weinheim und Basel 2015

Schönig, Werner: Koopkurrenz in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Institutionelle Konkurrenz und/oder Kooperation aus Sicht von Fachkräften. In: Deutsche Jugend 10/2016, S. 422-432

Schönig, Werner; Motzke, Katharina: Riskanter Korporatismus. Der misslungene Angriff auf die Wohlfahrtsverbände als langfristiges Krisensymptom. In: Soziale Arbeit 7/2008, S. 251-256

Sommerfeld, Peter: Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In: Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft. Wiesbaden 2013, S. 155-172

Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch. Bern 2007

Vahnenbruck, Katharina: Policy Advocacy der Sozialen Arbeit in den USA – Ein möglicher Impuls für den Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit in Deutschland. Master-Arbeit im Studiengang Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Köln, Fachbereich Sozialwesen. Köln 2015

Wurtzbacher, Jens: Professionalität und Handlungsalltag in sozialen Diensten. Zwischen Markt und Staat – Kontroverse Positionen. In: Soziale Arbeit 10/2015, S. 362-368

PRAKTIKA IM STUDIUM SOZIALE ARBEIT | Das Verhältnis von Theorie und Praxis vor dem Hintergrund eines kritisch verstandenen Kompetenzbegriffs

Andreas Pfister

Zusammenfassung | Die reflexive Gestaltung von Praktika ist für das Erlernen professionellen sozialpädagogischen Handelns entscheidend. Der Bruch zwischen Theorie und Praxis kann dadurch „repariert“ werden, wobei motivationale und identitätsbezogene Komponenten besonders zu gewichten sind. Der Beitrag erörtert das Theorie-Praxis-Verhältnis, die Implikationen eines kritisch verstandenen Kompetenzbegriffs für die Ausgestaltung von Praktika und endet mit einem hochschulischen Umsetzungsbeispiel.

Abstract | Internships in social work practice should be conducted in a reflective manner. This is crucial to gain professional skills most effectively and to repair the fracture between theory and practice. Motivational and identity-related aspects should be taken into account very carefully. In this article the relation between theory and social work practice is discussed. The implication of a critical understanding of the paradigm of “competence orientation” on social work internships is demonstrated in a theoretical and practical way.

Schlüsselwörter ► Soziale Arbeit ► Berufsausbildung ► Praktikum ► Professionalisierung ► Handlungskompetenz

Einleitung | Ausgehend von ausgewählten erziehungswissenschaftlichen, insbesondere (sozial-)pädagogischen Auseinandersetzungen um den Kompetenzbegriff, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert und welche Funktion Praktika¹ im Rahmen eines kritisch verstandenen Kompetenz-Paradigmas in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen haben. Zur Klärung dieser Frage wird in einem ersten Teil der bildungstheoretische Paradigmenwechsel beleuchtet, der mit

der Kompetenzdiskussion einhergeht. Anschließend wird mit Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis diskutiert und die Implikationen eines solchen Verständnisses auf die Ausrichtung und Gestaltung von Praktika im Rahmen des Fachhochschulstudiums Soziale Arbeit beleuchtet. Der Text schließt mit einem hochschul-eigenen Umsetzungsbeispiel.

„Kompetenz“ – kritisch betrachtet | Ein neuerer Sammelband gibt Einblick in die sozialpädagogischen Perspektiven auf das bildungstheoretische Konstrukt „Kompetenz“ (Faas u.a. 2014). Die Herausgebenden legen in der Einleitung dar, dass damit kein neues Thema in der Sozialen Arbeit aufgegriffen wird. Vielmehr zeigen sie mit dem „Stanser Brief“ von Pestalozzi auf, dass bereits Ende des 18. Jahrhunderts die Frage aufgeworfen wurde, inwieweit dem „Tun“ ein pädagogisch-organisatorischer Bezugsrahmen zugrunde gelegt werden muss (ebd., S. 8). Auch Veith (2014) vermag mit seinem Blick zurück offenzulegen, dass der Begriff der Kompetenz im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs keineswegs neu ist, sondern lediglich dessen Verständnis.

Heinrich Roth legte in den 1960er-Jahren ein Kompetenzkonzept vor, das an Mündigkeit orientiert ist. Und bei Jürgen Habermas werden gemäß Veith Kompetenzen als Voraussetzung für autonome Handlungsfähigkeit gesehen. Diese Konzeption des Kompetenzbegriffs, in dem soziale und personale Kompetenzen besonders gewichtet, mit den Begriffen der „Mündigkeit“ und der „Autonomie“ die menschliche Entwicklung und Bildung ins Zentrum gestellt werden, spielt nach Veith in der aktuellen Diskussion fast keine Rolle mehr. Vielmehr orientiert sich der aktuelle Kompetenzdiskurs vornehmlich am pragmatisch-funktionalisti-

schen Verständnis von Franz E. Weinert. Bestimmte Lern- und Handlungsfelder stellen spezifische Anforderungsstrukturen, die bestimmte Kompetenzen erfordern. Damit rückt der Blick weg von verantwortlichem Handeln hin zur gesellschaftlichen und bildungsbiografischen Verwertbarkeit von Wissen (Veith 2014, S. 56-57).

Veith zeigt die Begrenzungen dieses Verständnisses von Kompetenzen auf: „Wenn Kompetenzen ausschliesslich als instrumentell-strategische Leistungsdispositionen begriffen werden, wird der Zuwachs an Selbständigkeit, den man durch sie gewinnt, dadurch ‚erkauft‘, dass man unermüdlich – nicht selten sogar bis zur Erschöpfung – an der Erhaltung und Verbesserung der eigenen Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit arbeitet“ (ebd., S. 63). Veith plädiert dafür, die gesellschaftlichen Prämissen und Normen, die dem aktuellen Kompetenzdiskurs zugrunde liegen, vermehrt offenzulegen und zu hinterfragen. Damit soll verhindert werden, dass bereits Heranwachsende in die „Kompetenzfalle“ geraten, unhinterfragt und wenig an den eigenen Bedürfnissen und Ressourcen orientiert sich selbst optimieren, mit der Gefahr, früher oder später auszubrennen (ebd., S. 63).

Die obigen Schilderungen sollen keineswegs dazu führen, die Kompetenzdiskussion „ad acta“ zu legen, denn der Kompetenzdiskurs hat durchaus auch eine produktive Fokussierung gebracht. Nicht nur die Soziale Arbeit, sondern auch andere Professionen und Berufe werden noch stärker dazu aufgefordert, zu überdenken und zu begründen, welches Wissen und Können für die Ausübung einer bestimmten professionellen oder beruflichen Tätigkeit vonnöten sind. Vielmehr sind die obigen kritischen Überlegungen Ausgangspunkt für die nachfolgende nähere Betrachtung, welchen Stellenwert und welche Funktion Praktika im Rahmen eines kritisch verstandenen Kompetenzparadigmas in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen haben.

Praktika im Rahmen eines kritisch verstandenen Kompetenzparadigmas | Faas (2014) betrachtet sozialpädagogisches Wissen und Können im Rahmen der Kompetenzperspektive und greift dabei interessanterweise auf Arbeiten aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurück. Trotz des unterschiedlichen disziplinären und professionellen Kontextes gibt es einige produktive Anknüpfungspunkte für den sozial-

1 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass mit dem Begriff „Praktika“ die ganze Bandbreite einer angeleiteten Praxisausbildung im Rahmen eines Fachhochschulstudiums in Sozialer Arbeit gemeint ist. Auf die Differenzierung in Praktika bei Vollzeit- oder Teilzeitstudierenden und dem angeleiteten Erwerb von professioneller Handlungskompetenz bei Studierenden, die während des gesamten Studiums zirka 40 bis 60 Prozent in einem Praxiskontext der Sozialen Arbeit als Sozialpädagogin oder Sozialarbeiter in Ausbildung tätig sind (berufsbegleitendes Studium), wird hier verzichtet. Bei beiden Studienmodellen ist an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eine gleichermaßen intensive Begleitung durch eine Praxisausbilderin oder einen Praxisausbilder vor Ort und eine Mentorin beziehungsweise einen Mentor der Hochschule vorgesehen.

pädagogischen Diskurs, wie *Faas* (ebd., S. 76) moniert. Dem ist nur zuzustimmen. Nicht nur die in seinem Beitrag referierte systemtheoretische Perspektive *Lilian Frieds*, sondern auch der Beitrag zu reflexiven Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von *Herzog* (1995) vermögen relevante Erkenntnisse für die Soziale Arbeit aufzuwerfen.

Nach *Faas* (2014) unterscheidet *Lilian Fried* in ihrer systemtheoretischen Perspektive zwischen Theorie- und Praxiswissen. Demnach benennt sie zwei Ordnungskategorien professionellen Wissens. Entsprechend der systemtheoretischen Ausrichtung geht *Fried* davon aus, dass das Wissen in unterschiedlichen Kontexten erworben wird und entsteht und verschiedenen Referenzsystemen zugeordnet werden kann. Theoriewissen ist dem wissenschaftlichen System zuzurechnen. Damit ist berufsbezogenes Wissen gemeint, das auf wissenschaftlich begründeten Erkenntnissen oder Inhalten beruht. Praxiswissen wird hingegen in Interaktionssituationen in praktischen Kontexten generiert, beispielsweise in pädagogischen Institutionen und Situationen. Diese Perspektive rückt die sozialpädagogische Praxis als eigenständigen Erwerbskontext von Praxiswissen in den Vordergrund. Wissen wird in der Praxis nicht nur angewendet, sondern gewisse Wissensformen können im Praxiskontext überhaupt erst erworben werden (ebd., S. 76-78). *Faas* folgt in Anlehnung an *Horn*, dass Praktika nicht nur als Zeiträume praktischer Tätigkeit wahrgenommen werden sollten, sondern insbesondere auch als Phasen, „in denen ein wissenschaftlich angeleitetes Beobachten sowie eine theoretische Beurteilung und kategoriale Prüfung von Praxis in der Distanz zum praktischen Handeln geübt wird“ (*Horn* 2006, zitiert nach *Faas* 2014, S. 79).

Was *Faas* beschreibt, könnte man auch mit dem Begriff „reflexive Praktika“ fassen, wie er von *Herzog* (1995) aufgeworfen wird. Auch *Herzog* geht von einer Trennung der Sphären von Theorie und Praxis aus. Der Bruch, der Theorie und Praxis trennt, trennt auch Denken und Handeln, Planung und Ausführung.² Nach *Herzog* ist die Reflexion der Ort, wo dieser Bruch wieder „repariert“ wird. In seinem handlungstheoretischen Rahmen findet dieser Schritt in der dritten Phase einer Handlung statt, der Reflexion. Dieser dritten Phase einer Handlung sind die Phasen der Ausführung und der Planung vorangestellt. In der ersten Phase plant die Lehrperson ihren Unterricht. Sie stellt sich auf die

Unterrichtssituation ein und bereitet sich entsprechend vor. Dabei können nie alle Kontextbedingungen vor-
ausgesehen werden.

In der zweiten Phase, der Ausführung, wenn die Lehrperson vor der Klasse steht und unterrichtet, kann Unvorhergesehenes passieren, auf das die Lehrperson reagieren muss. *Herzog* nutzt zur Verdeutlichung dieses Umstands den Begriff des „Widerfahrnisses“ (*Herzog* 1995, S. 255). Dieser Begriff verdeutlicht, dass der Lehrperson tatsächlich etwas widerfährt, wenn sie sich in der Phase der Ausführung befindet. Sie muss mit der Situation, so wie sie sich gerade im Hier und Jetzt gestaltet, umgehen. Im positiven Fall stellt sie fest, dass die Handlung gelingt – vielleicht sogar besser als vorhergesehen – und ein Gefühl der Freude auslöst. Im negativen Fall, so *Herzog*, verliert sich der oder die Handelnde zunehmend in der Situation und muss feststellen, dass ihm oder ihr das Geplante nicht so gut gelungen ist (ebd., S. 256). Diese Erfahrungen sind Ausdruck des Bruchs, der in einer dritten Phase der Handlung, der Reflexion, gewissermaßen „repariert“ wird. Einfacher gewendet könnte man sagen, dass wir uns in dieser dritten Phase – der Reflexion – fragen, wie es eigentlich dazu gekommen ist, dass wir so gehandelt haben, wie wir gehandelt haben. Wir suchen nach Erklärungen, rekonstruieren und deuten die Situation und unser eigenes Handeln. Dabei sind wir immer wieder auf uns selbst zurückgeworfen.

Ein zentraler Aspekt ist nach *Herzog* der identitätsbildende Faktor von Handlungen. Durch Rückblicke auf unser eigenes Tun erfahren wir, wer wir eigentlich sind. *Herzog* verdeutlicht, dass mitunter gerade in Momenten des Scheiterns Identitätsbildung wesentliches Gewicht erhält. Wir werden oder sind uns fremd und müssen uns wieder besser kennenlernen. Neben der identitätsbildenden Komponente gilt es, auch die motivationale Komponente zu beachten. Das Aus-

² *Herzog* (1995, S. 255) beruft sich dabei auf *Kaulbach* (1982), der von einer „Inkommensurabilität“, einer Unvergleichbarkeit zwischen den Phasen der Handlung – von Planung und Ausführung – ausgeht, weshalb gewissermaßen ein Bruch entsteht: „...der Standpunkt des Planens und derjenige der Ausführung, des Entwurfs der Modellwelt und des Sichversetzens in die wirkliche Handlungswelt sind zueinander inkommensurabel, weil der planende Verstand prinzipiell von vielen Bedingungen der wirklichen Handlungswelt absieht, denen derjenige, der mit seiner Handlung Ernst macht, gerecht werden muss“ (*Kaulbach* 1982, S. 100, zitiert nach *Herzog* 1995, S. 255).

führen einer Unterrichtssequenz bedeutet, dass eine Lehrperson gewillt sein muss, sich der Ungewissheit einer Situation immer und immer wieder auszusetzen. Dies setzt Selbstwirksamkeit seitens der Lehrpersonen voraus, die Überzeugung, trotz möglicher „Widerfahrnisse“ als Person wirksam und handlungsfähig zu sein (Herzog 1995, S. 257).

Faas (2014) und Herzog (1995) können als Referenz genommen werden, wie Praktika in der Sozialen Arbeit im Rahmen eines kritisch verstandenen Kompetenzparadigmas zu gestalten und zu begleiten sind. Deklaratives Wissen (Theorien, Konzepte, Methoden etc.), welches die Disziplin Soziale Arbeit und angrenzende Fachwissenschaften zur Verfügung stellen, und förderliche professionelle Einstellungen und Haltungen müssen im Unterricht an der Fachhochschule bearbeitet und thematisiert werden. Im Rahmen eines kritisch verstandenen Kompetenzparadigmas gilt es aber, nicht vorschnell dem oftmals gegenüber Fachhochschulen geäußerten Ruf nach mehr Praxis und weniger Theorie zu folgen. Im Gegenteil sollte das Theoriewissen (oder auch deklarative Wissen) im Kontext der aktuellen Diskussion um die Kompetenzorientierung an Fachhochschulen in der Sozialen Arbeit weiterhin einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

Es wäre falsch, immer mehr Unterrichtssituationen zu schaffen, die den Eindruck vermitteln, als wären die Studierenden eigentlich schon professionell handlungsfähig, müssten das im Unterricht erworbene Wissen und Können nur noch in der Praxis anwenden. Die Rede von „Theorie-Praxis-Transfer“ oder „Transfer-Kompetenz“ ist Ausdruck dieses Missverständnisses, das mitunter oftmals auch mit der hierarchischen Setzung verbunden ist, Theorie wäre der Praxis grundsätzlich überlegen, obwohl ja gerade – mit Herzog gesprochen – die „Theorie gegenüber der Praxis notwendigerweise defizitär ist“ (Herzog 1995, S. 256, Hervorhebung im Original).

Sozialpädagogische Praxis muss vielmehr als eigenständiger Erwerbskontext von Wissen angesehen werden. Die drei Gründe, die Herzog (1995, S. 264) für die Durchführung „reflexiver Praktika“ in der Lehren- und Lehrerbildung anführt, gelten denn auch für den Kontext Sozialer Arbeit:

▲ Die Fähigkeit, Kompetenzen situationsadäquat anzuwenden, kann nicht im Unterricht an Fachhochschulen gelehrt oder gelernt werden. Die Bedingungen

der Anwendung von Wissen sind dem Wissen selbst nicht eingeschrieben. Die Verwendung professionsbezogenen Wissens muss in der Praxis erlebt und gelernt werden.

▲ Im Praktikum kann gelernt und reflektiert werden, wie Wissen fallbezogen organisiert wird.

▲ Schließlich erwähnt Herzog identitäts- und motivationale Komponenten von professionellem Handeln, die nur in der Praxis gebildet werden können.

Konsequenz des hier vertretenen kritisch verstandenen Kompetenzparadigmas ist, dass den Praxisausbilderinnen und -ausbildern, die das Praktikum der Studierenden vor Ort in einer Praxisinstitution begleiten, eine Schlüsselrolle zukommt. Sie sind daran beteiligt und dafür zuständig, mittels Reflexion den Bruch zwischen Theorie und Praxis in einem kooperativen Prozess zusammen mit den Studierenden bestmöglich zu „reparieren“. Es geht um nicht mehr oder weniger als um das Erlernen professionellen sozialpädagogischen Handelns. Dabei gilt es – gerade in der Profession der Sozialen Arbeit – den identitätsbezogenen und motivationalen Komponenten dieses Aneignungs- und Lernprozesses großes Gewicht beizumessen, dies im Unterschied zu einem einseitig, pragmatisch-funktionalistischen Kompetenzverständnis, wie es zu Beginn dieses Beitrags kritisiert wurde.

Die Studierenden sollen erfahren können, wie es ist oder sein könnte, Sozialpädagoge oder Sozialarbeiterin zu sein. Auch wenn die (Kompetenz-)Planung für ein Praktikum von Bedeutung ist, stimme ich mit Herzog (1995, S. 265-270) überein, dass genügend Zeit für die praktische Tätigkeit, man könnte auch sagen für „Widerfahrnisse“, bleiben soll. Frustrationen sind möglich und erlaubt, vielleicht sogar in einem dosierten Maße erwünscht, wenn sie in einer Praxis stattfinden, die als Lern- und Experimentierfeld verstanden wird. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden vorausgesetzt ermöglichen Frustrationen den Studierenden durch Reflexion und multiperspektivische Betrachtung nicht nur persönliche Entwicklung, sondern sind auch Nährboden für die Bildung einer professionellen Identität.

Praxisausbilderinnen und Praxisausbilder spielen dabei – abgeleitet von Herzogs Konturierung der Rolle der Praktikumslehrperson (ebd., S. 269) – eine Doppelrolle. Einerseits sind sie Modelle für professionelles Handeln. Die Studierenden können die Praxisaus-

bilderinnen und Praxisausbilder während der Arbeit beobachten und Handlungen übernehmen oder zumindest ausprobieren. Zugleich sind die Praxisausbilderinnen und -ausbilder Coaches und Reflexionspartner, reflektieren berufliche Situationen und professionelles Handeln gemeinsam mit den Studierenden und geben auch Auskunft über Hintergründe und Motive für eigene Handlungsansätze. Mitunter lassen sie sich auch kritisch zum eigenen professionellen Handeln befragen, ermuntern Studierende mit andersartigen professionellen Zugängen und Vorstellungen, diese umzusetzen, sofern dies professionsethisch und qualitativ vertretbar ist.

Umsetzung – ein Beispiel aus der Lehrpraxis |

Das oben aufgefächerte Verständnis des Kompetenzbegriffs, des Verhältnisses von Theorie und Praxis und der daraus gezogenen Folgerungen für die Ausgestaltung und Begleitung von Praktika in der Sozialen Arbeit können für die Hochschullehre nutzbar gemacht werden, wie das folgende Beispiel zeigt.

Im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ist der Autor als Mentor in der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik tätig und dort für Studierende zuständig, die berufsbegleitend ihr Studium absolvieren. Diese arbeiten neben dem Unterricht an der Fachhochschule mit zirka 50 bis 60 Prozent der Arbeitszeit als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in Ausbildung in einer Praxisinstitution.³ Dort werden sie während der ganzen Studienzeit von einer durch die Fachhochschule anerkannten Praxisausbilderin oder einem Praxisausbilder angeleitet und begleitet.

Im zweiten bis siebten Semester erhält das Erlernen von professioneller Handlungskompetenz in der Praxis besonderes Gewicht. In zwei Phasen aufgeteilt definieren die Studierenden zusammen mit der Praxisausbilderin beziehungsweise dem Praxisausbilder und abgeleitet von dem von der Hochschule vorgegebenen Kompetenzportfolio Kompetenzziele, die in der jeweiligen Phase (A oder B) bearbeitet und erreicht werden sollen. Die Zielerreichung wird am Ende jeder Phase von der Praxisausbilderin, dem Praxisausbilder

überprüft und bewertet, ergänzt durch einen Selbstreflexionsbericht der Studierenden, in dem ihre Sicht zum Kompetenzerwerb dokumentiert wird. Dieser Prozess wird seitens der Hochschule von einem erfahrenen Mentor, einer erfahrenen Mentorin begleitet. Diese Person verfügt über professionelle Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit und kennt das entsprechende sozialpädagogische Praxisfeld. Sie sichert, dass die von der Hochschule definierten hohen Qualitätsansprüche an die angeleitete Praxisausbildung von Studierenden wie auch von Praxisausbilderinnen und Praxisausbildern eingelöst werden. Zu diesem Zweck finden unter anderem Standortgespräche vor Ort in den Praxisinstitutionen statt.

Zu Beginn der Phase A, noch bevor die Studierenden mit ihren Praxisausbilderinnen und -ausbildern die Kompetenzziele formuliert haben, findet mit allen Beteiligten jeweils eine Kick-off-Veranstaltung an der Hochschule statt. In diesem Rahmen besteht ein Zeitfenster, in dem die Mentorinnen und Mentoren der Hochschule mit ihren „neuen“ Studierenden sowie den Praxisausbilderinnen und -ausbildern in die angeleitete Praxisausbildung der Phase A starten. In diesem Zeitfenster standen traditionellerweise gegenseitiges Kennenlernen, die Klärung von Rollen und Erwartungen und ein motivierender Start im Zentrum.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, dem Theorie-Praxis-Verhältnis und der besonderen Bedeutung der Reflexion für professionelles Handeln und die Bildung einer professionellen Identität wurde dieses Zeitfenster des gemeinsamen Starts folgendermaßen angereichert: In einem kurzen Fachinput stellte der Autor das in diesem Artikel entfaltete Verständnis den Studierenden, Praxisausbilderinnen und Praxisausbildern zur Debatte. Neben dem Hervorstellen der sozialpädagogischen Praxis als eigenständigen Erwerbskontext von Wissen, dem Handlungsmodell von Herzog (1995), wurde insbesondere verdeutlicht, wie der Bruch zwischen Theorie und Praxis in einem gemeinsamen kooperativen Prozess zwischen Studierenden und Praxisausbilderinnen und -ausbildern mittels Reflexion „repariert“ oder gekittet werden kann. Dabei wurden – anknüpfend an einen kritisch verstandenen Kompetenzbegriff – insbesondere auch Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, motivationale und identitäre Aspekte hervorgehoben, die beim Erlernen professionellen Handelns besonders wichtig sind. Zudem wurden konkrete Zugänge und

³ An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gibt es neben dem Modus des berufsbegleitenden Studiums die Möglichkeit, das Studium im Vollzeit-/Teilzeitmodus zu absolvieren. Auch in diesem Modus werden in Form von Praktika und Praxisprojekten Praxiserfahrungen gesammelt, die von Praxisausbilderinnen und -ausbildern angeleitet und hochschulinternen Mentorinnen und Mentoren begleitet werden.

Instrumente thematisiert, mittels derer die angeleitete Praxisausbildung bestmöglich reflexiv begleitet werden kann (unter anderem Reflexionsgespräche zwischen der Praxisausbilderin, dem Praxisausbilder und den Studierenden, gegenseitige Praxisbesuche der Studierenden, Peer-Reflexion der Studierenden).

Diese neue Unterrichtssequenz, die Schilderung und Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses und die Beleuchtung der wichtigen Rolle der Praxisausbilderinnen und -ausbilder wie auch der Studierenden bei der Aneignung professioneller Handlungskompetenz wurde von Studierenden sowie den Praxisausbilderinnen und Praxisausbildern gleichermaßen als hilfreich eingeschätzt. Bemerkenswert war dabei, dass die von Herzog (1995) verfolgte Vorstellung eines Bruchs zwischen Theorie und Praxis von einigen Praxisausbilderinnen und Praxisausbildern nur teilweise geteilt wurde. Es wurde angeregt diskutiert, dass man die Schnitt- oder Trennstelle von Theorie und Praxis doch auch als Treppe oder Brücke verstehen könne. Insofern ereignete sich in der konkreten Lehrsituation genau das, was Herzog (1995) als „Bruch“ bezeichnet. Seine theoretische Konturierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses konnte nicht direkt in der Praxis angewendet, also gewissermaßen eins zu eins in die Praxis übertragen und von der Praxis nutzbar gemacht werden. Beim Übergang in die Sphäre der Praxis – hier vertreten durch Praxisausbilderinnen und -ausbilder aus verschiedenen Praxiszusammenhängen – wurde ein Bruch offenbar und von den Beteiligten identifiziert. Dies könnte als erster diskursiver und reflexiver Zugang der Praxisausbilderinnen und -ausbilder gedeutet werden, diesen Bruch zwischen Theorie und Praxis zu kitten und die in der Kick-off-Veranstaltung erörterten theoretischen Zusammenhänge für die eigene Praxis nutzbar zu machen.

Disziplinäre und professionsbezogene Relevanz | Abschließend kann festgehalten werden, dass sich eine kritische Auseinandersetzung mit Diskursen um die Kompetenzorientierung und das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht nur für die fortwährende Weiterentwicklung und qualitative Verbesserung der Hochschullehre und der angeleiteten Praktika im Rahmen eines Fachhochschulstudiums in Sozialer Arbeit lohnt. Vielmehr gestattet eine Beschäftigung mit diesen Diskursen, die Struktur, den Aufbau und die Inhalte von Studiengängen dahingehend zu hinterfragen, inwieweit diese tatsächlich die bestmögliche Grund-

lage bieten, die Studierenden zu professionellem Handeln zu befähigen und zur Ausbildung einer professionellen Identität zu führen. Insofern sind diese Diskurse nicht nur von hoher disziplinärer Relevanz für die Soziale Arbeit, sondern haben einen tiefgreifenden Einfluss auf die weitere Entwicklung der Profession.

Professor Dr. Andreas Pfister lehrt und forscht an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zu den Schwerpunkten Diversität und soziale Benachteiligung im Kontext von Prävention und Gesundheitsförderung. Zudem ist er als hochschulischer Mentor in der studienbegleitenden Praxisausbildung tätig. E-Mail: andreas.pfister@hslu.ch

Literatur

- Faas, S.:** Sozialpädagogisches Wissen und Können in der Kompetenzperspektive. In: Faas, S.; Bauer, P.; Treptow, R. (Hrsg.): a.a.O. 2014, S. 69-84
- Faas, S.; Bauer, P.; Treptow, R. (Hrsg.):** Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt (Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft). Wiesbaden 2014
- Herzog, W.:** Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3/1995, S. 253-273 (<https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1995/3/253>; abgerufen am 1.2.2017)
- Kaulbach, F.:** Einführung in die Philosophie des Handelns. Darmstadt 1982
- Veith, H.:** Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In: Faas, S.; Bauer, P.; Treptow, R. (Hrsg.): a.a.O. 2014, S. 51-65