

# Wissen – Verstehen – Können: Kompetenzerwerb durch reflexive Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit

## Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich – auf einer allgemeinen Ebene – mit Problemen der Vermittlung zwischen theoretischen Inhalten und professionellen Handlungskompetenzen im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit. Innerhalb dieses Rahmens werden auf einer spezifischen Ebene Möglichkeiten und Bedingungen von Anleitung im studienintegrierten Praktikum behandelt. Anlass für solche Überlegungen bietet die Entwicklung neuer Studienordnungen, wie sie in an vielen Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses (KMK, 2000: 2003) in Angriff genommen wurden und werden.

(1) Mit der Einführung des Bachelor als einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss werden Fragen nach der Eignung eines Studiengangs zur Vermittlung beruflich-professioneller Handlungskompetenzen wieder erneut und verstärkt diskutiert. Dies ist insofern nachvollziehbar, als in einen solchen Studiengang die Berufsqualifizierung ein zentrales Kriterium des Curriculums ist, d.h. dass Inhalte

und Formen des Studiums auf dieses Ziel hin ausgerichtet sind oder sein sollten (möglicherweise in Unterscheidung zu weiterqualifizierenden Master-Studiengängen).

(2) Mit der Neuordnung der Studiengänge ist darüber hinaus eine stärkere Orientierung der Studieninhalte an den jeweils aktuellen Problemlagen und Erfordernissen in den Praxisfeldern verbunden. Hier erhebt sich die Frage,

ob und in welcher Weise eine solche praxisfeldbezogene Aktualität von Studieninhalten gewährleistet werden kann.

(3) Eine entscheidende Veränderung im Verständnis von Lernen und Lehren wird dort vollzogen, wo in Form modularisierter Studiengänge nicht mehr die Definition der Lehrinhalte,

sondern die Lernziele im Mittelpunkt der Studienorganisation stehen. Die Hochschule kann sich also nicht mehr auf den Standpunkt eines absolvierten Lehrplans zurückziehen, sondern muss nachweisen, dass bzw. inwieweit die jeweils spezifischen Lern- und Qualifikationsziele von den Absolventen erreicht werden.

Auch im Feld der Sozialen Arbeit berühren diese doch recht wesentlichen Neuorientierungen die Problematik des Theorie-Praxis-Bezugs im Studium unmittelbar. Auf die Forderung nach gezielter *Berufsqualifizierung* durch verstärkte Praxisorientierung von Studiengängen lautet eine Antwort: Aufwertung integrierter Berufspraktika und stärkere Verzahnung theoriebezogener und praxisbezogener Anteile im Studium (Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, 1980). Obwohl dieses Thema seit vielen Jahren gewissermaßen ein »Dauerbrenner« (Küster, 2001) der fachspezifischen, aber auch der curricularen Diskussion ist, sind die Voraussetzungen für fachlich anspruchsvolle Umsetzungen dieses Vorhabens bisher jedoch kaum gegeben.

Mit einer Umorientierung von Lehr- auf Lernzielen wurden zwar wichtige Differenzierungen vorgenommen, indem zunächst deutlicher zwischen Wissens- und Handlungskompetenzen unterschieden wird (vgl. Pfaffenberger, 2001). Offen bleibt dabei jedoch: Welche Rolle spielt der Wissenserwerb im praxisorientierten Studium für das berufliche Handeln? Wie sind Wissen und Handeln aufeinander bezogen? Führt wissensbasierte Reflexion automatisch zu verändertem Handeln? Und umgekehrt: Wie und inwieweit fließen Erkenntnisse aus den Erfahrungen im Praktikum/in der Berufspraxis (und seinen intendierten und unintendierten Folgen) in das Wissensrepertoire und in die Theoriebildung ein? Neben ihrer erkenntnistheoretischen Bedeutung bedürfen solche Fragen umso dringender einer Beantwortung, je mehr mit einer Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium ein wesentlicher Beitrag zu mehr Professionalität erwartet wird. Dabei geht es um die Wahrnehmung und Bearbeitung einer doppelten Diskrepanz: Wissen heißt noch nicht verstehen (Deutungsproblem), verstehen heißt noch nicht kompetent handeln (können) (Kompetenzproblem).

Im Folgenden wird also der Frage nachgegangen, in welcher Weise disziplinäres Wissen und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit aufeinander bezogen sind und welchen Beitrag studienintegrierte Praxiserfahrung zum Erwerb professioneller Kompetenzen leisten kann. Die Untersuchung erfolgt in vier Schritten:

1. Theoretische Überlegungen zur Beziehung zwischen Wissen, Verstehen und Handeln im sozialarbeiterischen Feld,
2. Konkretisierung dessen, was unter professioneller Kompetenz verstanden werden kann,
3. Frage nach Möglichkeiten des Erwerbs solcher Kompetenzen und
4. Diskussion von Rahmenbedingungen für ein entsprechend angeleitetes Praktikum.

## Beziehungen zwischen Wissen, Verstehen und Handeln

Unter der Bezeichnung »Professionalisierungsdebatte« hat sich die Theoriediskussion der Problematik der Getrenntheit von Expertenwissen einerseits und der Handlungskompetenzen andererseits seit Beginn der 80er Jahre in verstärktem Maße angenommen (etwa Müller et al., 1982). Grundlegend waren beispielsweise systemtheoretische Überlegungen zum Widerspruch, personale Identität durch Erziehung zu fördern (Luhmann/Schorr, 1982) oder auch das Dilemma, das sich zwischen Professionalisierungsanspruch und problemangemessenem Handeln unter Bedingungen der Ungewissheit auftut (Olk, 1986 insbes.: 149–192).

Im Verlauf der Diskussion wurde zunächst deutlich herausgestellt, dass – im Unterschied zum technischen Expertentum – die eigene Logik der Sozialen Arbeit darin besteht, dass in ihren Handlungsfeldern Deutungsakte im Mittelpunkt stehen und nicht Ableitungen aufgrund feststehenden Wissens (Dewe et al., 1986: 260). Fallverstehen als Explikation der im Fallgeschehen Verhaltens- und Deutungsmuster geht über eine Wissensanwendung hinaus.

Dieses Prinzip einer »stellvertretenden Deutung« gilt jedoch nicht nur für die Disziplin der Sozialen Arbeit, indem diese soziale Realität mit wissenschaftlichen Begriffen reflexiv rekonstruiert, sondern ebenso für die soziale Praxis, indem der Sozialarbeiter die Lebenssituation des Klienten deutet (Dewe et al., 1986; 261). »Die Arbeit der Wissenschaftlerin wäre demnach ein stellvertretendes Deuten 2. Ordnung, nämlich Rekonstruktion der Bedingungen, unter denen Praktiker in der Lage sein können, ihre Aufgabe in professioneller Angemessenheit zu erfüllen.« (Müller, 1999: 386).

Eine solche Bezugnahme von Wissenschaft auf Praxis erweist sich jedoch deshalb als schwierig, weil Disziplin und Profession, wissenschaftliche Kompetenz (auf der Grundlage von Begründungswissen) und praktisches sozialarbeiterisches Handeln (auf der Grundlage von Handlungswissen) auf unterschiedlichen (Eigen-)Logiken beruhen, die nicht unmittelbar ineinander übersetzbar sind (Dewe et al., 1986: 258 ff., Müller, 1999: 384; Merten, 1997).

Vor diesem Hintergrund sind auch die Ergebnisse empirischer Studien über das professionelle Selbstverständnis von SozialarbeiterInnen zu lesen (Thole/Küster-Schapfl, 1997; Ackermann/Seeck, 1995; 1999): Erfahrene Berufspraktiker, aber auch fortgeschrittene Studenten im Berufspraktikum gewinnen ihre berufliche Identität weniger vor dem Hintergrund kollektiv verbindlicher, einheitlicher, theoriegestützter und wissenschaftlicher Reflexionsmuster als vielmehr über alltagsweltliche, vortheoretische Erfahrungen in Form von »Alltagsdeutungen, (die) durch eine Verwissenschaftlichung modifiziert (werden)« (Ackermann/Seeck, 1999: 14). Fachkräfte der Sozialen Arbeit bilden demnach keinen berufsspezifischen Habitus

im Sinne einer »Identifikation von kollektiven Existenzformen und klassischen Gruppenformationen mit einheitlichen ideologischen Grundorientierungen« (Thole/Küster-Schapfl, 1997: 21) aus. Im Studium erworbenes Wissen – so das Hauptergebnis dieser Studien – spielt im Rahmen von Problemlösungen im Berufsalltag höchstens eine untergeordnete Rolle. Vielmehr kann festgestellt werden, »daß die Praxis ein eigenes, mit dem in der akademischen Fachhochschul- und Universitätsausbildung gelehrtens Wissen nicht vollends, häufig nicht einmal ansatzweise kompatibles Erfahrungs- und Wissensnetz herausbildet« (Thole/Küster-Schapfl, 1997: 218)

Auch wenn anerkannt wird, dass der Anspruch, wissenschaftliche Erkenntnisse in Praxis umzusetzen, nicht der Unterschiedlichkeit beider Logiken Rechnung trägt, stellt sich dennoch die Frage, wie dann Wissen und Können aufeinander bezogen sind oder sein können. In dieser Hinsicht haben die bisherigen Ergebnisse nicht viel weitergebracht: »Das Problem, Theorie und Praxis, Können und Wissen, disziplinär-theoretisches und professionsorientiertes Wissen auch miteinander in eine sich gegenseitig befruchtende Beziehung zu setzen, die wissenschaftlich und sozialpädagogisch handelnden Praxen so zu entwickeln, daß die je eigenen Komplexitäten und Logiken in dem jeweils anderen Feld noch vermittelbar und potentiell lernbar sind, bleibt ungelöst.« (Thole/Küster-Schapfl, 1997: 220). Zwar wird in der deutschsprachigen Professionalisierungsdebatte auf den Widerspruch zwischen strukturellem Wissen und funktionalen Kompetenzen immer wieder verwiesen, wie aber Disziplin und Profession »sich gegenseitig produktiv irritieren« (Müller, 1999: 384) können und »in eine sich

gegenseitig befruchtende Beziehung zu setzten« (Thole/Küster-Schapfl, 1997: 220) sind, bleibt oftmals nicht ausgeführt. Demgegenüber finden sich im angloamerikanischen Sprach-

raum Bezüge auf eine pragmatistische Tradition, die eine neue Sichtweise auf dieses Problem nahe legen.

Einen spezifischen Zugang zu dieser Problematik kann zunächst über Giddens Theorie der Strukturierung (1984; 1988) gesucht werden. Es wird der Versuch gemacht, wesentliche Elemente dieses Ansatzes zur Sozialen Arbeit in Bezug zu setzen. Folgende These soll – gewissermaßen vorwegnehmend – die Richtung der Argumentation andeuten:

*Berufliches Handeln in den Feldern der Sozialen Arbeit ist in weiten Bereichen auf die Bewältigung alltagsweltlicher Probleme von Klienten ausgerichtet. Als solches wird es weder primär durch theoriegeleitetes Wissen noch durch individuelle Intentionen aktiviert und gesteuert, sondern durch die Anwendung impliziter Regeln. Diese impliziten Regeln sind zum Ersten in den institutionellen Strukturen (etwa in Form von Aufträgen, Zielen, Normen eines Dienstes) verankert, in denen sich das Handeln des Sozialarbeiters verortet. Zum Zweiten werden diese Strukturen durch handelnde Umsetzung eben dieser Regeln reproduziert (etwa indem der Sozialarbeiter sich eines Falles annimmt, sich für ihn als »zuständig« erklärt, Maßnahmen einleitet). Zum Dritten erfahren diese Regeln im Prozess der »Strukturierung« eine ziel- und situationsangemessene Variation, die letztlich Kontinuität und Auflösung der Strukturen beeinflussen (etwa indem der Sozialarbeiter aufgrund einer unerwarteten Problemlage die Frage seiner »Zuständigkeit« nach eigenen Maßstäben neu beantwortet).*

Wie diese These zu begründen ist und was sie für eine Theorie-Praxis-Integration auch in einer studienbegleitender Praxis bedeuten kann, darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Im genannten Ansatz von Giddens wird grundlegend zwischen diskursivem und praktischem Wissen unterschieden. Praktisches Wissen steht gewissermaßen im Hintergrund jeder Handlung, indem sich ein Akteur implizit eine theoretische Vorstellung davon macht, was er warum tut. Auch wenn ihm dieses Wissen nicht immer diskursiv verfügbar ist, so kann er solche Gründe doch auf Nachfragen hin angeben. Dies zeichnet einen im sozialen Sinne handlungsfähigen Akteur aus. Struktur und Handlung, Umgebungsbedingungen und menschliche Interaktion sind jeweils aufeinander verwiesen. Indem der Handelnde handelt, folgt er einerseits einer ihm impliziten »Theorie« dessen, was er tut. Indem er es aber tut, leistet er andererseits, beabsichtigt oder nicht, einen Beitrag zu einer Struktur, die sein und das Handeln anderer in der Zukunft mit bestimmen, d.h. als strukturelle Vorgaben in seine implizite Theorie eingehen wird. Handeln ist also insofern »rekursiv«, dass es als Reproduktion jener Bedingungen verstanden werden muss, die Handeln erst möglich machen (Giddens, 1988: 58).

In seinen Bemühungen, Struktur und Handlung zu vermitteln, verweist Giddens weiterhin darauf, dass Handeln auch nicht grundsätzlich intentional verstanden werden kann, sofern jede Handlung neben beabsichtigten möglicherweise auch unbeabsichtigte Folgen nach sich zieht, die als Vorbedingungen den weiteren Handlungsfluss prägen. Niemals kann der intentionale Handelnde alle eventuellen Folgen seiner Handlung im Blick haben. Es scheint aber nicht berechtigt, vom Handlungsbegriff abzusehen, nur weil alle weiterreichenden Folgen nicht intendiert waren. Darüber hinaus unterscheidet Giddens zwischen individuellen In-

tionen und möglichen »latenten Funktionen« einer Handlung, die dem Handelnden zwar nicht bewusst sind, innerhalb des sozialen Kontextes aber durchaus rationale Hintergründe haben können (z. B. die Praxis einer bestimmten Zeremonie, um die Gruppenidentität zu erhalten) (vgl. Giddens, 1988: 63).

Handeln kann also weder als isolierte Abfolge von diskursiv verfügbaren Intentionen und Resultaten verstanden werden, welche ständig bewusst gesteuert wird, noch als reine Reproduktion vorhandener Strukturen. Handeln erfolgt vielmehr im *Handlungsfluss*, währenddessen es unter Rückgriff auf eigene Handlungsziele reflexiv den jeweils aktuell wahrgenommenen Bedingungen angepasst wird. Insofern bedeutet insbesondere soziales und auch berufliches Handeln immer »einen aktiv konstruierenden Prozess, der im Handeln aktiver Subjekte besteht und somit von ihnen zustande gebracht wird« (Giddens, 1984: 147). Dadurch schafft und modifiziert der Handelnde zugleich die Bedingungen, die zum Handeln in Sinne verständiger Interaktion notwendig sind. Er steuert also seine Handlungen aufgrund von Reflexion eigener und fremder Reaktionen unter den jeweiligen, sich im Handlungsfluss permanent verändernden Bedingungen.

Die impliziten Regeln<sup>1</sup> (Normen, Standards, Deutungsmuster) des Handelns sind im »Praktischen Bewusstsein« repräsentiert, das gewissermaßen eine Zwischenform zwischen diskursivem Bewusstsein und unbewusster Motivation bzw. latenter Intention darstellt (Giddens, 1988: 57). Handlungskompetenz beruht in dieser Sichtweise insbesondere auf der Fähigkeit, diese Bewusstseinsinhalte »zur Sprache« zu bringen und damit zum Gegenstand eines Diskurses zu machen (vgl. Olk, 1986: 187 f.). Auf dieser Ebene ist eine kritische Reflexion eigener und vorgegebener impliziter Regeln möglich.

## Handlungskompetenzen des Berufspraktikers

Es wurde einleitend die Frage diskutiert, wie Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit erworben werden können. Vor dem Hintergrund des bisher sehr beschränkten Wissens darüber, soll – unter Bezugnahme auf die voranstehenden theoretischen Erörterungen – erneut eine Antwort auf die Frage gesucht werden, wie es dem Berufspraktiker gelingt, in komplexen Aufgabenfeldern seine Praxis kompetent und problemangemessen zu gestalten.

Offensichtlich beruht die Fähigkeit zu situationsgemäßem Handeln auch in der Sozialen Arbeit im Wesentlichen auf der reflexiven Verarbeitung von Erfahrung, die den Handlungsprozess ständig begleitet. Denn in der Regel stehen dem Sozialarbeiter keine vorgefertigten Handlungsanweisungen zur Verfügung, wie er ein anstehendes Problem zu lösen hat. Vielmehr befindet er sich im Alltag ständig mit der Situation konfrontiert, dass er sowohl die verfügbaren Wissensbestände wie auch die institutionellen Rahmenbedingungen in seine Handlungsplanungen mit einbezieht, um ein Problem anzugehen. Darüber hinaus spielen auch individuelle Erfahrungen, Vorlieben, Werte und persönliche Fähigkeiten bei Wahl, Planung und Durchführung von praktischen Handlungsschritten eine Rolle.

1 Im Sinne des amerikanischen Pragmatisten Charles Peirce (1976) können Sinnzuschreibungen als *Regeln* verstanden werden, die das Handeln anleiten. Einem sozialen Sachverhalt einen Sinn oder eine Bedeutung zuzumessen, bedeutet im Peirce'schen Verständnis nichts anderes, als im Handeln in Bezug auf diesen Sachverhalt eine Regel zur Anwendung bringen, die den Wahrheitsgehalt des Sachverhalts (bis zum Beweis des Gegenteils) unterstellt.

Was Giddens auf einer abstrakten und allgemeinen Ebene behandelt, wird von Schön (1983; 1987) in Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in den angewandten Wissenschaften auf den Begriff gebracht. Schön befasst sich in zwei seiner Werke intensiv mit der grundlegenden Befähigung des »reflexiven Praktikers« in unterschiedlichen Professionen.

Nach seiner Argumentation scheitert die Anwendung von Wissen, das sich einzig an streng technisch-rationalen Maßstäben orientiert, daran, dass sich die Problemstellungen im praktischen Handlungsfeld in der Regel nicht den wissenschaftlichen Ordnungskriterien unterwerfen. Situationen und Fälle sind in ihrer spezifischen Konstellation meist einmalig. »The case is not in the book« (Schön, 1987: 5). Sofern sich verschiedene theoretische Zuordnungen des Falles anbieten, besteht weiterhin eine Unsicherheit darüber, welcher theoretische Standpunkt der zutreffende ist. Weitgehend unberührt von theoriegeleiteten Hilfestellungen bleibt das praktische Handeln dort, wo Wertentscheidungen gefordert werden. Dem Berufspraktiker ist es aufgrund dieser Eigenschaften seines Handlungsfeldes unmöglich, streng rational-technologische Theorien unmittelbar in praktisches professionelles Handeln umzusetzen.

Die Gedanken von Donald Schön lassen sich als Konkretisierung und Spezifizierung von Giddens Strukturierungstheorie in Bezug auf das Theorie-Praxis-Problem in den angewandten Wissenschaften verstehen. Dies kommt insbesondere darin zum Ausdruck, dass Giddens' Postulat einer fortwährenden reflexiven Steuerung professionellen Handelns bei Schön in Be-

zug auf die Berufsausübung ausführlich begründet und illustriert wird. Er bezeichnet diesen Prozess als »reflection-in-action«.

»Reflection-in-action is a reflective conversation with the material of a situation – »conversation«, now, in a metaphorical sense. Each person carries out his own evolving role in the collective performance, »listens« to the surprises – or, as I shall say, »back talk« – that results from earlier moves, and responds through on-line production of new moves that give new meanings and directions to the development of the artefact. (...) Reflection-in-action is a process we can deliver without being able to say what we are doing« (Schön, 1987: 31).<sup>2</sup>

Dieser Prozess einer kompetenten Berufspraxis vollzieht sich auf der Ebene des »praktischen Bewusstseins« (Giddens), das gewissermaßen eine Zwischenstellung zwischen Unbewusstem und »diskursivem Bewusstsein« einnimmt. Im laufenden Fluss seines Handelns reflektiert der Sozialarbeiter auf dieses praktische Bewusstsein, indem er die Ergebnisse seines Handelns mit seinen Handlungsabsichten permanent vergleicht. Dies tut er nicht nur in Bezug auf sein eigenes Handeln, sondern auch in Bezug auf das Handeln seines Gegenüber sowie in Bezug auf die aktuell-situativen Umstände. Anlässe für eine ständige Aktualisierung seines praktischen Bewusstseins geben ihm insbesondere unerwartete Handlungsfolgen, die er im günstigen Fall in weiteren Handlungen zu korrigieren versucht. Im ungünstigen (aber häufig gegebenen) Fall bleiben unerwartete Handlungsfolgen als solche unerkannt und gehen als unerkannte Bedingungen in weitere Handlungsschritte ein.

Nun könnte man einwenden, dass die primäre Hilfestellung zur Professionalität des sozialarbeiterischen Handelns nicht so sehr aus theoretischem Wissen, sondern aus dem institutionellen Rahmen erwartet werden kann, welcher die Leitlinien des Handelns (etwa in Form von Standards und Kontrollnormen) vorgibt. Damit würde man der sozialen Institution unterstellen, dass sie die kompetente Umsetzung des theoretischen Wissens in institutionalisierte Praxis in Form von institutionellen Vorgaben und Ordnungen garantiert.

In der Sozialen Arbeit sind – wie in anderen professionellen Feldern – Handlungsmöglichkeiten bereits in ihrer Auswahlbreite insofern eingeschränkt, als professionelles Handeln institutionell wenn nicht unbedingt festgeschrieben, so doch wesentlich vorgeprägt ist.

2 In einer Rezension zum Film »Sophie Scholl – die letzten Tage« schreibt Kümmel (2005) über seine Interview-Begegnung mit der Hauptdarstellerin: »Sie wirkt dann verlegen, wie entwandert, als sei ihr Wille, ihr Lebenskompass bei der Figur geblieben. Jedoch, wenn sie in der Rolle ist, weiß sie über die Figur das Wesentliche. Diese Spielerin kann nicht sagen, wie sie's macht, aber sie weiß genau, was sie tut.«

Das bedeutet, dass professionelles Handeln zunächst als institutionalisierte Praxis erscheint: Der Sozialarbeiter folgt in seinem Tun einer bereits vorfindlichen Berufspraxis, die institutionell begründet ist. Professionelle Regeln vermitteln also bereits zwischen der Struktur (in Form von institutionellen Vorgaben, Aufgabenstellungen, Legitimationen) einerseits und den in der Berufspraxis ablaufenden Interaktionen (in Form von Gesprächen, Erziehungsmaßnahmen, praktischen Hilfestellungen) des Sozialarbeiters andererseits.

Entscheidend dabei ist jedoch, dass auch diese strukturellen Vorgaben und Regeln sein individuelles Handeln nicht in vollem Umfang bestimmen (können). Er selbst strukturiert seine Handlungen selbstreflexiv vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Zuordnungen wie auch spontanen Einfällen, die als »praktisches Bewusstsein« (im Sinne von »tacit knowledge« (Schön, 1987: 22) letztlich handlungsleitend sind. Insofern scheint es berechtigt, den Begriff der »Struktur« bei Giddens sowohl auf das dem Sozialarbeiter verfügbare (theoretische) Wissen als auch auf den institutionellen Bereich zu beziehen, indem sich seine berufliche Praxis vollzieht. Denn beide geben gewissermaßen einen Rahmen vor, innerhalb des das berufliche Handeln Sinn macht.

Folgen wir weiter den Gedanken von Schön, so stellt sich die Frage nach einem Verständnis beruflicher Kompetenz, die sich in der Konfrontation mit einzigartigen, unbestimmten und konflikthafter Situationen weder auf die Umsetzung forschungsbasierter theoretisch-technischer Wissens noch auf die Befolgung institutioneller Handlungsvorgaben und Standards stützen kann. Sie wird dadurch gefördert, dass der Sozialarbeiter im Prozess handlungsbegleitender Reflexion ein »praktisches Bewusstsein« für die Angemessenheit und Zielgerichtetheit seines Handelns erwirbt und aufrechterhält. Berufspraktische Kompetenz des Sozialarbeiters lässt sich somit verstehen als die »Kunstfertigkeit« (»professional artistry«; Schön, 1987: 22) bei der Lösung praktischer Probleme. Es handelt sich dabei also nicht um die »Anwendung« einer Theorie/eines Standards im Sinne einer faktenbezogenen Technik oder Vorschrift (know that), sondern eher um ein verstehendes Handeln in Sinne eines »gewusst wie« (know how).

Kunstfertigkeit im professionellen Handeln bedeutet, dass der Sozialarbeiter impliziten Regeln (Deutungen) folgt, die es ihm ermöglichen, seine Handlungsschritte in optimaler Weise auf die Problemlösung/die Situationsgestaltung auszurichten. Dabei greift er auf eigene Deutungsmuster zurück, die jedoch keineswegs rational unzugänglich sind. Im Gegenteil: Sie bedürfen einer rationalen Prüfung im Diskurs. Denn erst dann, wenn der professionell Handelnde nach den Gründen für sein Handeln befragt wird, erweist sich seine Kompetenz, sein praktisches Bewusstsein im diskursiven Bewusstsein als fachlich zu repräsentieren. Dazu muss er Begründungen heranziehen, die auf allgemein nachvollziehbaren, plausiblen und fachlich zutreffenden Überlegungen beruhen.

Was bedeutet dies für die berufspraktischen Anteile im Studium der Sozialen Arbeit?

In den folgenden Erörterungen werden Prozesse skizziert, über die professionelle Handlungskompetenz erworben wird. Sodann werden Bedingungen einer Praxisanleitung benannt, die solche Prozesse besonders fördern.

## Erwerb professioneller Handlungskompetenzen

Die Frage nach der Anschlussfähigkeit wissenschaftlichen Wissens und Verstehens an die Praxis ist insbesondere dort relevant, wo es um die »Herstellung« sprich Ausbildung von sozialarbeiterischen Handlungskompetenzen geht (Müller, 1999: 387). Wie kann der Erwerb professioneller Handlungskompetenz im Rahmen der Ausbildung erklärt und verstanden werden? Offensichtlich ist die Wissenschaft der Sozialen Arbeit bisher nicht in der Lage, »ihre eigenen Beiträge zu (einer) »Kompetenzerhöhung« angemessen theoretisch zu rekonstruieren« (Müller, 1999: 391). Merten (1997: 141) verweist diesbezüglich – unter Hinweis auf Kant – auf die »Urteilkraft, ... die (nur) in einem Prozess *praktischer* Übung verbessert werden kann«. Eine Theorie der Praxisanleitung muss sich daher um Antworten auf die Frage bemühen, wie eine so verstandene Handlungskompetenz im kommunikativen »Prozess der professionellen Sozialisation« (ebd. 141) *erworben* wird.

Durch diese Position werden Praxiserfahrungen auch bereits im Studium aufgewertet. Abgesehen von der Frage nach den Leistungen praxisbegleitender Seminare an den Hochschulen gewinnt eine fachlich qualifizierte und kommunikativ hochwertige Anleitung im Praktikum durch erfahrene Fachkräfte zunehmend an Bedeutung. Gerade in Bezug auf diesen Bereich liegen jedoch nur wenige, eher skeptisch stimmende Befunde vor. So berichtet Sperber (1998: 68) aus einer Befragung von 260 FH-Studierenden im Praktikum, dass 45 % nur punktuell Feedback von ihren Praxisanleitern erhalten, ein weiteres Viertel erhält nur selten oder überhaupt keine Rückmeldung über ihr praktisches Handeln. Beiträge zur fachlich angeleiteten Reflexion sowie zur Rolle von Lehrenden und Praxisanleitern im studienbegleitenden Praktikum sind eher an der praktischen Durchführung (etwa Hoppe/Zern, 1988; Klawe/Wieckhorst, 2002) als an einer konzeptionell-theoretischen Prozessanalyse orientiert. Solche Fragen stellen sich jedoch mit der Forderung nach verstärkter Theorie-Praxis-Integration im Studium mit zunehmender Dringlichkeit.

Lange Zeit bezog die anwendungsorientierte Lehre an Fachhochschulen (»professional schools«) ihre Legitimität aus dem Anspruch, Erkenntnisse der disziplinären Grundlagenwissenschaften für die Praxis nutzbar zu machen. Der amerikanische Organisationsethnograf Donald Schön formuliert ihren Anspruch und dessen Infragestellung folgendermaßen: »They have assumed that academic research yields useful professional knowledge and the professional knowledge taught in the school prepares students for the demands of real-world practice. Both assumptions are coming increasingly into question« (Schön, 1987, 9 f.). Allem Anschein wurde dem in der Professionalisierungsdebatte aufgeworfene Dilemma in der Praxis der Ausbildung auch in den letzten Jahren kaum Rechnung getragen. Im Sinne »einer simplen Fortschreibung ihrer Routinen (...) (sowie) unter fragloser Verwendung des eingespielten Instrumentariums« (Hitzler, 1998: 44) unterstellt auch ein praxisorientiertes Studium stillschweigend die Übertragbarkeit von professionellem Wissen in Problemlöse-Fähigkeit im Praxisfeld. Entsprechend wird der Wert studienbegleitender Praktika darin gesehen, dass die im Seminar erworbenen Theoriekenntnisse im Praxisfeld »zur Anwendung« kommen.

Leitlinie studienbegleitender Praxis ist nach wie vor der Spezialist, der mithilfe seines Sonderwissens Probleme in abgegrenzten Aufgabenbereichen zu lösen vermag. Je mehr sich jedoch Wissensbestände ausdifferenzieren, desto größer wird

die Diskrepanz zwischen den Bedingungskonstellationen, auf die sie anwendbar sind und den Problemstellungen im Alltagsleben. Demgegenüber jedoch wurden Fragen der theoriefundierten Begründung der Vermittlung von Kompetenzen in der Praxis eher selten bearbeitet (etwa Müller, 1983), wohl am ehesten noch in der Ausbildung von Sonderschullehrern (Erbring, 2005).

Der Hauptunterschied zwischen dem Erwerb disziplinären Wissens (episteme) und der Aneignung professioneller Handlungsformen liegt – wie bereits angedeutet – darin, dass letztere *nicht im klassischen Sinne gelehrt* werden können. Ihr Erwerb beruht in erster Linie auf eigenen Erfahrungen, die der Reflexion zugänglich gemacht werden (doxai),<sup>3</sup> (vgl. auch Wendt, 1995: 33/34). Der Erwerb professioneller Handlungskompetenz ist jedoch ebenso wenig gleichzusetzen mit Einüben oder dem Entwickeln von Handlungsrouinen. Sie wird vielmehr ständig erarbeitet in der reflektierenden Auseinandersetzung mit den *eigenen impliziten Regeln* und den Folgen, die sich im Handeln daraus ergeben. Und dies entspricht gewiss auch der Alltagserfahrung. Dewey (1993) bringt dieses Wechselspiel zwischen Gewohnheitsbildung und Reflexion folgendermaßen zum Ausdruck:

»Gewohnheiten sinken zu Routinehandlungen herab, entarten zu Handlungsweisen, die uns beherrschen, genau in dem Grade, in dem sie sich von den Betätigungen der Intelligenz loslösen. (...) Nur eine Umgebung, die den vollen Gebrauch der Intelligenz in dem Vorgange der Gewohnheitsbildung sicherstellt, kann dieser Tendenz entgegenwirken« (Dewey, 1993: 74/75).

In der alltäglichen Praxis kommt es wohl eher selten vor, dass Handlungsweisen des Sozialarbeiters ausschließlich einem explizit rationalen, theoretisch fundierten Plan folgen. Denn wie viele Alltagshandlungen beruhen auch viele professionelle Praktiken auf Gewohnheiten und Routinen, denen es häufig an einer letztendlich schlüssigen Begründung fehlen mag.

Sowohl das Dilemma der Nicht-Lehrbarkeit als auch das Problem der Routinisierung berücksichtigend plädiert Hitzler (1998) für ein neues Verständnis von Expertenschaft, welche »auch reflexive Wissensbestände aktiviert und anerkennt. Und eben in diesem (...) Sinne einer ›Erziehung in und für Unsicherheit‹ verstehe ich z.B. auch das Plädoyer für die fortbildungsdidaktische (Wieder-)Entdeckung und (Wieder-)Akzeptanz dessen, was die ›individuellen bzw. subjektiven Erfahrungen‹ der Probanden von Fortbildungsmaßnahmen genannt wird« (ebd. 45).

Wenn sich also weder klassische Lehrformen (»Unterweisungen«) noch einübende Verfahren als zielführend herausstellen, was bleibt an Vermittlungsformen zwischen Praxisanleiter und Student? In welcher Weise werden Handlungskompetenzen im studienintegrierten Praktikum weitergegeben und erworben? An dieser Stelle käme eine wissens- und theoriebasierte Praxisreflexion zum Zug. Denn hier bietet sich die Chance, dass im angeleiteten Diskurs auch bisher unerkannte Handlungserwartungen und -folgen aufgedeckt werden und »zur Sprache kommen«. Nicht die Selbstverständlichkeit, dass Reflexion zur Entwicklung von Handlungskompetenz notwendig ist, sondern die Voraussetzungen, die Art und die Bedingungen dieser Reflexion sollen im Folgenden näher bestimmt werden.

3 Schön (1987) verweist diesbezüglich sehr ausführlich auf Platon (1957), der dieses Problem im Dialog des Sokrates mit Menon anschaulich dargelegt hat.

1. Grundlagen einer Relativierung impliziter Handlungsregeln des Studierenden sind die Fähigkeit und Bereitschaft des Praxisanleiters, zunächst seine *eigene Handlungsreflexionen zu explizieren*. Warum er in einer gegebenen Situation so handelt, wie er es nachweislich tut, erschließt sich (notwendigerweise erst später) als reflexive Deutung<sup>4</sup> der strukturellen wie auch der individuell-intentionalen Gegebenheiten im Augenblick. Ein Diskurs über diese »Gegebenheiten« könnte zu Tage fördern, in welcher Weise das in Frage stehende Handeln zur Verwirklichung von strukturell vorgegebenen Zielen der Institution beiträgt und wo der individuell gestaltete Handlungsvollzug (in seinen absichtlichen oder unbeabsichtigten Folgen) diese Ziele verändert, erweitert, umdefiniert (oder schlichtweg verfehlt). Wenn man das sozialarbeiterische Handeln (in dieser Weise) selbst als Deutung vorgegebener institutioneller Regeln versteht, so dient ein Diskurs über dieses Handeln der Explikation von (handlungsimmanenten) Deutungen auf der Ebene des rationalen Bewusstseins. Dieser Diskurs kann zum einen klären, was Ziele und Regeln einer Institution (einer Maßnahme, eines Gesprächs, einer Intervention) sind und wie sie umgesetzt bzw. erreicht werden können, zum anderen fördert er jedoch auch zu Tage, wie verschiedene Beteiligte diese Regeln und Ziele verstehen und auf welches (implizite) Wissen sie dabei zurückgreifen. Im Dialog über eine (gemeinsam erlebte) Handlungssituation vollzieht der Praxisanleiter also zunächst seine eigenen Überlegungen nach, warum er, wie, unter welchen Umständen gehandelt hat. Damit legt er seine Annahmen über die gegebene Situation offen dar und bezieht sie in die gemeinsame Reflektion mit dem Studierenden ein. Dieser hat dann die Möglichkeit, seine eigenen Deutungen sowohl in Bezug auf sein Handeln, wie in Bezug auf die Institution zu hinterfragen bzw. zu korrigieren.
  2. Handlungslernen beinhaltet, dass die Prozesse des »reflection-in-action« nachvollzogen werden können. Dazu müssen diese Prozesse im Bewusstsein verfügbar sein. Ebenso, wie sich bestimmte Lehrformen besonders gut zur Vermittlung theoretischer Inhalte eignen, gibt es auch Handlungsbedingungen und Situationseigenschaften, die in besonderem Maße zu diesem »re-
- flection on reflection-in-action« beitragen und einer Routinisierung von Handlungsabläufen entgegenwirken.
- Vor allem sind solche Situationen gemeint, die den Handelnden mit Folgen seines Handelns konfrontieren, die er nicht erwartet hat, auf die er nicht vorbereitet war. Man spricht gemeinhin von *Perplexität*, wenn ein Ereignis Verwirrung, Verblüffung und/oder Überraschung hervorruft. In der Konfrontation mit Perplexität, d.h. der eigenen Reaktion auf unerwartete Handlungsfolgen, seien es nun unintendierte negative Ergebnisse oder aber unerwartet, als »zufällig« erlebte positive Folgen, entsteht verschärfte Notwendigkeit zur Reflexion. D.h., um Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten, müssen die Bedingungen untersucht werden, die dem Wechselspiel von Handlung und Handlungsfolgen in der spezifischen Situation zugrunde liegen.
- Ähnliches gilt überall dort, wo Situationen nicht eindeutig sind und dementsprechend versuchsweise Deutungen eingebracht und »getestet« werden müssen. Immer dann, wenn keine Routinen verfügbar sind, wenn unvorhergesehene Situationen zu spontanem Handeln zwingen, dann ist der Blick auf handlungsleitende Deutungsmuster besonders geschärft.
3. Nicht nur unter den eben genannten, sondern auch unter alltäglichen Bedingungen ist der Student häufig mit Situationen konfrontiert, in denen er an der Richtigkeit und Angemessenheit seines Handelns zweifelt, aber dennoch agieren muss. In der Aufarbeitung einer solchen Situation kommt es darauf an, dass er die ihn leitenden impliziten Regeln, Deutungsmuster, Vorannahmen (Hoffnungen, Befürchtungen, Überzeugungen) im Diskurs mit dem Praxisanleiter (und ggf. andern Praktikanten) aufdeckt und damit *der gemeinsamen Erörterung zugänglich macht*. Er hat dann die Möglichkeit, in der Konfrontation mit den Deutungen der anderen die Stimmigkeit seiner Vorannahmen zu prüfen und Hinweise auf Sichtweisen entgegenzunehmen, die ihm bisher nicht zugänglich waren. Ohne dieses »Öffentlichmachen« seiner impliziten Leitgedanken bleibt er notwendigerweise nicht nur innerhalb des Rahmens seiner Vorannahmen, er kann auch keine Ideen davon entwickeln, in welcher Richtung er seine eingeschränkte Sichtweise erweitern könnte.

4 Unter einer »Deutung« kann man in pragmatistischer Tradition die Explikation einer impliziten Regel verstehen, die einem Handeln zugrunde liegt (Peirce, 1976).

Handlungskompetenz entsteht also, indem man die eigenen impliziten Regeln im Diskurs öffentlich macht, zur Diskussion stellt, von anderen hinterfragt lässt.

4. Im Unterscheid zur Unterweisung in einem technischen Beruf ist Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit durch die Besonderheit einer »Lernkaskade« gekennzeichnet: Ein Student (Lernender) soll dabei instruiert und gefördert werden, wie er Entwicklungen und Lernprozesse bei Klienten (die ihrerseits Lernende sind) instruieren und fördern kann. Ähnliche Prozesse finden also auf unterschiedlichen Ebenen statt. Eine der grundlegenden Fähigkeiten des Praxisanleiters besteht nun darin, im Prozess der Anleitung solche Handlungsmuster zu zeigen, die auch für den Studenten im Umgang mit dem Klienten nützlich sind. Diese Empfehlung jedoch erscheint einfacher als ihre Umsetzung. So geht es dem Praxisanleiter keineswegs leicht von der Hand, ggf. auf unangemessene (weil negative Dynamiken unterstützende) Handlungstheorien und -muster des Studenten in der Interaktion mit dem Klienten (etwa Vorurteile, unterstellte Motive, Deutungen von dessen Aussagen) so zu reagieren, dass die Reflexions- und Lernbereitschaft des Studenten gefördert

wird. Wie Schön (1987: 262–263) anhand von Beispielen aus seinen Supervisionsseminaren in beeindruckender Weise zeigt, scheitern Praxisanleiter oftmals an dieser Hürde. Denn in ihrer offenen Kritik am Studenten/Untergebenen reproduzieren sie oftmals genau jene Handlungsmuster, welche sie in dessen Handeln als ineffektiv im Umgang mit dem Klienten erkannt haben und ändern möchten. Es erscheint dem Praxisanleiter also keineswegs selbstverständlich, im Sinne einer *Reflexion 2. Ordnung* in der Praxisanleitung negative, lernhemmende Handlungsmuster aktiv zu überwinden. Dies kann er nur dann, wenn er sich nicht nur der Eingeschränktheit seiner eigenen Handlungsmuster und -theorien in der Praxisanleitung bewusst wird, sondern in der jeweils gegebenen Situation Alternativen dazu entwickeln kann. Da es keine generelle Regel gibt, diesem Kreislauf zu entgehen, kommt es auch in der Anleitungssituation wesentlich darauf an, dass die Interventionen des Praxisanleiters den schmalen Grad zwischen demotivierender Bevormundung des Studenten einerseits und defensivem Rückzug in eine Haltung des »Machen-lassens« andererseits nicht verlässt.

## Rahmenbedingungen von Praxisanleitung

Ziel einer Praxisanleitung im Sinne von »reflection on reflection-in-action« ist es, die mögliche Kluft zwischen praktischem und diskursivem Wissen in einer Weise zu verringern, dass es dem Studenten in zunehmendem Maße gelingt, durch Selbstreflexion sowohl *seine* Handlungshintergründe einem fachlich/wissenschaftlichen Diskurs verfügbar zu machen, als auch aus diesem Diskurs Folgerungen für seine »impliziten Theorien« in seinem praktischen Handlungswissen zu ziehen. Dazu würde auch gehören, unbeabsichtigte Handlungsfolgen als solche zu identifizieren und sie zur Analyse der *strukturellen* Handlungsbedingungen heranzuziehen. Die von Seeck/Ackermann (2000: 32–35) geforderte Einbeziehung qualitativ-rekonstruktiver (Forschungs-)Verfahren sollte sich dabei nicht nur auf Seminare in der Hochschule, sondern ebenso auf die interaktiv-verstehende Fallarbeit in der Praxis, und damit auf die Zusammenarbeit zwischen Studierendem/r und PraxisanleiterIn beziehen. Ziele einer solchen Praxisanleitung könnten stärker auf bisher weniger beachtete Probleme des Einbezugs der »lebensweltliche Perspektiven der Betroffenen« sowie auf eine »Kontrolle von Vorurteilsproduktion und systematischen Deutungsfehlern« (ebd. 33) ausgerichtet sein.

Duale Studiengänge der Sozialen Arbeit mit modularer Struktur (Wendt, 2000) gewichten Praxiserfahrung und -anleitung besonders hoch, Seminarzeiten und Praxiszeiten halten sich die Waage. In den studiumintegrierten Phasen praktisch-übender Tätigkeit im Heim, beim Sozialamt, in der gemeindepsychiatrischen Ambulanz sind Kontinuitäten von Praktiken in ihren laufenden Reproduktionen als Institutionen vorfindbar. Sie werden ausgestaltet von professionellen Mitar-

beitern, die selbstreflexiv handeln, d.h., dass sie von in ihrem Berufswissen repräsentierten Zielen geleitet ihren und den Handlungsfluss anderer wahrnehmen und den jeweils aktuellen Bedingungen entsprechend zu steuern versuchen. Eine Praxisanleitung, die diese Ressourcen optimal nutzt, müsste folgendermaßen gestaltet sein:

1. Voraussetzung für diesen wechselseitigen Prozess von Handlung und Reflexion ist zunächst die *Kontinuität einer Handlungspraxis* in einem Feld der Sozialen Arbeit, auf das sich diese Reflexionen beziehen. Giddens (1988: 53) schreibt:  
 »Die Kontinuität von Praktiken setzt Reflexivität voraus, aber Reflexivität ist umgekehrt nur aufgrund der Kontinuität von Praktiken möglich, wodurch eben diese über Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden.«  
 Ein Praktikum in einer Einrichtung der Sozialen Arbeit bringt den Studierenden mit einer solchen Kontinuität von Praktiken in Kontakt. Er wird zunächst in die Lage versetzt, die dort ablaufenden reflexiven Prozesse nachzuvollziehen und darüber die Institution in ihrem Kern zu identifizieren. Indem er selbst dort praktisch tätig wird, ist er darüber hinaus aufgefordert, an der reflexiven Reproduktion institutionellen Handelns aktiv mitzuwirken. D.h. er muss sein eigenes Handeln zu den vorgegebenen Strukturen ins Verhältnis setzen. Dabei wird er zwangsläufig mit Diskrepanzen konfrontiert, nicht nur zwischen eigenen und institutionell vorgegebenen Regeln, Normen und Zielen, sondern ebenso zwischen eigenen Intentionen und unintendierten Handlungsfolgen, die sein reflexives Verständnis von Sinn und Zweck der Institution prägen. Obwohl auf diese Weise auch spontane Einsichten handlungsprägend werden können, wird doch in der Regel erst eine gewisse Dauer und Wiederholung von Praktiken und deren (schrittweise weiterführende) Reflexion eine Veränderung des Handlungswissens bewirken. Dementsprechend muss das Praktikum nicht nur so langfristig angelegt sein, dass Routinebildung möglich ist, sondern es muss einen wiederholten Wechsel von Praxis und Reflexion im Studienverlauf institutionalisieren.
2. Übliche Studiengänge der Sozialen Arbeit sehen mit einem oder zwei vorgeschriebenen Praxissemestern eine weitgehende Trennung zwischen Theorievermittlung und praktischem Lernen vor. Daran ändern auch praxisbegleitende Seminartage an der Hochschule wenig. Eine Reflexion impliziten Handlungswissens ist dadurch erschwert. Denn der Studierende bringt in seinem Praktikum zunächst nicht-diskursives Wissen in die aktuelle Handlungssituation ein. Um es einem kritischen Diskurs zugänglich zu machen, muss seine Reflexion *so nah wie möglich an der praktischen Handlung selbst* erfolgen. Dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass zum einen handlungsleitende Gedanken unmittelbar rekonstruiert werden können, zum anderen anwesende Beobachter den Studierenden auf Unklarheiten und Widersprüche im Handlungsprozess hinweisen und entsprechende Fragen stellen können. Dazu muss jedoch die Reflexion aus dem Seminarraum in das Besprechungszimmer der Einrichtung verlegt werden.
3. In einem solchen reflexiven Praktikum kommt *dem Praxisanleiter eine Schlüsselrolle* im Lernprozess des Studierenden zu. Denn er muss Gelegenheit haben, den Handlungsprozess des Studierenden direkt zu begleiten und ihn in oder unmittelbar nach der Situation zur Explikation handlungsleitender Reflexionen auffordern können. Einer solchen Explikation kann er vor dem Hintergrund seiner situationsspezifischen Beobachtung eigene Deutungen der Situation und des Handelns der Beteiligten hinzufügen oder entgegensetzen. In einer wechselseitigen Begleitung stellt sich der Praxisanleiter auf diese Weise dem Studierenden nicht nur als Modell für das Handeln, sondern auch als Modell zur Etablierung handlungsbegleitender Reflexion zur Verfügung. Dafür braucht er jedoch – über die beispielgebende Selbstreflexion hinaus – die Fähigkeit, solche Prozesse beim Studierenden anzuregen und im Praxisfeld zu inszenieren und eine diesbezügliche eigene (Weiter-)Qualifikation.

## Schluss

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Gefahr einer gegenseitigen Abschottung von Theorie und Praxis im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit mit der Folge, dass gerade auch in »Professional schools« Bestrebungen zu einer

einseitigen Orientierung von Praxisbezügen an vorhandenen Theoriekonzepten überhand nehmen, anstatt sich einer eigenen Epistemologie professionellen Handelns anzunähern.

Damit aber bleibt die Frage unbeantwortet, wie es Praktikern letztlich gelingt, erfolgreich zu handeln und auf welchem Weg eine solche Fähigkeit lehrbar und lernbar ist.

Unter Bezugnahme auf den Ansatz des »reflection in action« (Schön) wurde eine Möglichkeit aufgezeigt, dem Dilemma des Auseinanderfallens von Wissen und Können dadurch zu entgehen, dass reflexive Vorgänge im Handlungsfluss beobachtet, analysiert und reflektiert werden können. Kompetenz im Sinne eines impliziten Wissens über das »wie« des Handelns erweist sich als eine lernbare Kunstfertigkeit in der Wahl von verfügbaren Handlungsalternativen.

Es bleibt abschließend die Frage, ob und in welcher Weise ein Praktikum auch auf die Theoriebildung zurückwirkt. Dies ist zum einen denkbar als Einsicht in und Verständnis von theoretischen Grundlagen, auf denen Vorgänge im Praxisfeld beruhen. Mehr aber noch kommt der Rückbindung des Praktikums an den theoretischen Diskurs dort Bedeutung zu, wo über Praxisreflexion neue Erkenntnisse darüber entstehen, wie professionelles Handeln letztendlich erworben wird. Somit wäre das weiterführende Ziel eines reflexiven Praktikums in Bezug auf seine theoretischen Implikationen auf die Entwicklung einer heuristischen Theorie der Entstehung von Handlungskompetenz ausgerichtet.

#### Literatur

- Ackermann, F./Seeck, D., 1995: Handlungskompetenz und generative Deutungs- und Handlungsmuster in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, 25. Jg., H. 1: 79–91
- Ackermann, F./Seeck, D., 1999: Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. In: neue praxis, 29. Jg. H. 1: 7–22
- BundesArbeitsGemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit; Deutscher Berufsverband für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik e.V.; Fachbereichstag Soziale Arbeit, 1999: Praxisorientierung im Studium der Sozialen Arbeit – Empfehlungen zur Praxisanleitung – (<http://www.dbsh.de/Praxisanleitung.pdf> vom 23.7.04).
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Peters, F./Stüwe, G., 1986: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise, Frankfurt
- Dewey, J., 1993: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel
- Erbring, S., 2005: Wissen und Können – Die reflexive Brücke zwischen Theorie und Praxis im Kontext einer Studienreform. In: Behinderte in Familie und Beruf, 28. Jg., H. 2: 37–42
- Giddens, A., 1984: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung, Frankfurt
- Giddens, A., 1988: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt/M.
- Hitzler, R., 1998: Reflexive Kompetenz – Zur Genese und Bedeutung von Expertenwissen jenseits des Professionalismus. Aus: Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Expertenwissen – Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven, Opladen: 33–47
- Hoppe, R./Zern, H. (Hrsg.), 1988: Praxisanleitung im Spannungsfeld von sozialpädagogischer Praxis und Ausbildung, Frankfurt
- Klawe, W./Wieckhorst, W., 2002: PraktikantInnen anleiten lernen. Unsere Jugend, 54: 24–29
- KMK, 2000: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss vom 15. 9. 2000
- KMK, 2003: 10 Thesen zu Bachelor- und Magisterstruktur in Deutschland. Beschluss vom 12. 6. 2003
- Kümmel, P., 2005: Die ehrliche Hochstaplerin. Die Zeit Literatur Sonderbeilage, Nr. 10, 60. Jg., H. 2: 16
- Küster, E.-U., 2001: Wissen und Können in der Sozialen Arbeit – Ein Dauerbrenner auf kleiner Flamme. In: Sozial extra, 25. Jg., H. 9: 32–35
- Luhmann, N./Schorr, K., 1982: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt: 244–261
- Merten, R., 1997: Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession, Weinheim
- Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, 1980: Sozialpädagogik an der Berufsakademie Baden-Württemberg – Handlungskompetenz im Sozialen Feld, Villingen-Schwenningen

- Müller, B., 1983: Probleme und Möglichkeiten sozialpädagogischer Praxisberatung am Beispiel Jugendhaus, neue praxis, 13: 152–164
- Müller, B., 1999: Lebendiges Wissen und totes Wissen. Anmerkungen zur Disziplinierung, Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit In: neue praxis, 29. Jg., H. 4: 383–394
- Müller, S./Otto, H.-U./Peter, H./Sünker, H. (Hrsg.), 1982: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I. Interventionsmuster und Praxisanalysen, Bielefeld
- Olk, T., 1986: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität, Weinheim/München
- Peirce, C. S., 1976: Schriften zum Pragmatismus, Frankfurt/M.
- Pfaffenberger, H. (Hrsg.), 2001: Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft, Münster
- Platon: Menon. In: ders. Sämtliche Werke, Band 2 (1970). Herausgegeben von Otto, F., Grassi, E./Plamböck, G., Frankfurt: 7 – 42
- Schön, D. A., 1983: The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York
- Schön, D. A., 1987: Educating the Reflective Practitioner, San Francisco
- Seeck, D./Ackermann, F., 2000: SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf. Wissen und Können in der Sozialen Arbeit: motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität – eine empirische Annäherung. In: Rundbrief Gilde Soziale Arbeit, H. 1: 21–38
- Sperber, W., 1998: ...und in der Praxis ist dann alles ganz anders (?) – Eine Untersuchung zur Ausbildungssituation von Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten in der beruflichen Praxis Sozialer Arbeit. In: Goldbach, G./Horstmann, G./Sperber, W./Terbuyken, G. (Hrsg.): Ausbildung zur Sozialen Arbeit – Eine Handlungswissenschaft auf dem Prüfstand. Hemmingen: Sozialwissenschaftliche Studiengemeinschaft: 223–354
- Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U., 1997: Sozialpädagogische Profis, Opladen
- Wendt, W.-R., 1995: Diverse Orientierungen: Wissenschaft und Praxiserfahrung in der Ausbildung. In: ders. (Hrsg.): Lehre und Praxis als Partner in der Sozialen Arbeit. Rudersberg: Verlag für Psychologie, Sozialarbeit und Sucht: 30–54
- Wendt, W.-R., 2000: Flexible Studien zu einer innovativen Praxis. Schritte zu einer modularen Organisation des Wissens. Studium und Praxis, 1. Jg., H. 2: 77–85

*Verf.: Prof. Dr. Matthias Moch, Berufsakademie Stuttgart,  
Studienbereich Sozialwesen, Postfach 100563, 70004 Stuttgart  
E-Mail: [moch@ba-stuttgart.de](mailto:moch@ba-stuttgart.de)*

---