



Das Praktikum im Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik als Element der individuellen Professionalisierung? Ein exemplarischer Vergleich von Erfahrungen Studierender im sozialpädagogischen Praktikum

Genehmigte Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) im Fachbereich Humanwissenschaften der Technischen Universität Darmstadt

vorgelegt von:

Dipl.-Verwaltungswirtin (FH) Birgit Stauder, M. A.
aus Darmstadt, geboren in Miltenberg am Main

1. Gutachterin: Prof. Dr. Birgit Ziegler (TU Darmstadt)
2. Gutachter: Prof. Dr. Josef Rützel (TU Darmstadt)
Prüfer: Prof. Dr. Ralf Tenberg (TU Darmstadt)
Prüfer: Prof. Dr. Franz Bockrath (TU Darmstadt)

Tag der Einreichung: 17.08.2017
Tag der mündlichen Prüfung: 07.12.2017

Darmstadt 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Die Studie und ihre Relevanz.....	4
2. Vorbetrachtungen: Historische und aktuelle Entwicklungen im Feld Sozialarbeit und Sozialpädagogik.....	6
2.1 Professionalisierungstendenzen sozialer Tätigkeit ab dem Ende des 19. Jahrhunderts.....	6
2.2 „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ als historisch geprägte Begriffe und Studiengangsbezeichnungen.....	8
2.3 Aktuelle Entwicklungen an den Hochschulen.....	11
2.4 Die Bologna-Reform und ihre Forderung nach „Employability“ von Bachelor-Studiengängen.....	12
2.5 Vergleich von Bachelor-Studiencurricula an Hochschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen in Bezug auf die Einbindung von Praktika bzw. praktischer Erfahrungen.....	16
2.5.1 Regelstudierendauer und staatliche Anerkennung	18
2.5.2 Die Praxisanteile und ihre Integration in das Studium sowie ihre Prüfung und Bewertung.....	19
2.5.3 Vergleich der Curricula bzgl. originärer Praktika	29
2.5.4 Fazit zu 2.5 Vergleich von Bachelor-Studiencurricula an Hochschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen in Bezug auf die Einbindung von Praktika bzw. praktischer Erfahrungen.....	32
3. Profession, Professionalität und individuelle Professionalisierung.....	33
3.1 Profession.....	34
3.2 Professionalität.....	36
3.3 Individuelle Professionalisierung	37
4. Kompetenz	38
4.1 Kompetenzerwerb als Ziel der Ausbildung von Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en.....	39
4.2 Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik/den Erziehungswissenschaften.....	39
4.3 Kompetenzdefinition für die vorliegende Studie	41
4.4 Kompetenzmodell.....	45
4.5 Kompetenzarten.....	49
4.6 Professionelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit und Kompetenzprofil für Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik.....	56
4.7 Kompetenz und Individuum.....	63
4.8 Kompetenzen und ihre Messung – der Performanzbegriff.....	65
4.9 Hochschulisches Lehren und Lernen bzgl. Kompetenzen in (sozial)pädagogischen Studiengängen.....	67
4.10 Annahmen bzgl. Kompetenzaneignung bzw. -(weiter)entwicklung durch Praktika für diese Arbeit	69
5. Theorie-Praxis-Relationierung und Reflexion	71
5.1 Theorie-Praxis-Relationierung.....	71
5.2 Reflexion	76
6. Das hochschulische (sozialpädagogische) Praktikum.....	77
6.1 Praktika innerhalb des Hochschulstudiums sowie ihre Ziele und Funktionen.....	78

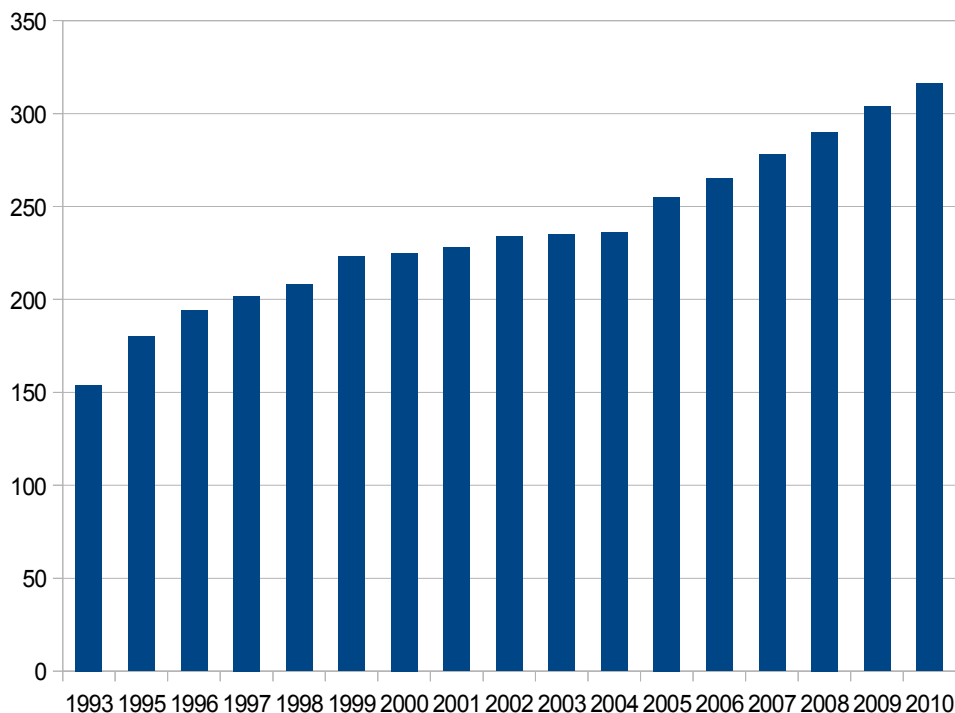
6.2 Kompetenzaneignung bzw. -(weiter)entwicklung und Rollenkonflikte innerhalb sozialpädagogischer Praktika.....	80
6.3 Praktika als Forschungsgegenstand.....	82
7. Methodisches Vorgehen.....	83
7.1 Die Forschungsmethode	83
7.1.1 <i>Der qualitative Forschungsprozess.....</i>	83
7.1.2 <i>Qualitative Forschung in der Pädagogik.....</i>	85
7.1.3 <i>Zur Geltungsbegründung der vorliegenden Daten: Validität und Reliabilität.....</i>	87
7.1.4 <i>Gütekriterien der qualitativen Forschung.....</i>	88
7.2 Das Untersuchungsfeld.....	89
7.2.1 <i>Die Studiengänge „Soziale Arbeit“ an der hda und „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaften“ an der Universität Mainz.....</i>	90
7.2.2 <i>Zugang zum Untersuchungsfeld.....</i>	98
7.3 Datenerhebung.....	99
7.3.1 <i>Die Interviews.....</i>	99
7.3.2 <i>Anmerkungen zur Interviewpartner/innengewinnung.....</i>	100
7.3.3 <i>Rollenreflexion der Interviewerin.....</i>	101
7.3.4 <i>Ethik-Kodex.....</i>	102
7.3.5 <i>Der Leitfaden.....</i>	103
7.4 Datenaufbereitung: Die Transkription.....	104
7.5 Datenauswertung.....	106
7.5.1 <i>Die Stichprobe.....</i>	106
7.5.2 <i>Die qualitative Inhaltsanalyse.....</i>	110
7.5.3 <i>Kodierung der leitfadengestützten Interviews.....</i>	114
7.5.4 <i>Deduktiv-induktive Kategorienbildung.....</i>	115
7.5.5 <i>Statistische Merkmale der Interviewten und Anonymisierung der Interviews.....</i>	115
7.5.6 <i>Intracoderreliabilität.....</i>	117
8. Auswertung der Interviews in Bezug auf die Forschungsfragen.....	118
8.1 <i>Vorbetrachtung: Rollen und Aufgaben der Studierenden im Praktikum</i>	122
8.2 <i>Methodenkompetenz.....</i>	125
8.3 <i>Fachkompetenz.....</i>	128
8.3.1 <i>Teil-Kompetenz Wissen zum Kontext und Teil-Kompetenz Wissen aus Disziplinen: Fachwissen vertiefen oder sich neu aneignen können.....</i>	128
8.3.2 <i>Teil-Kompetenz Wissen zum Kontext (Gegenstandswissen, Problemwissen): Sich Wissen bzgl. Ablauf, Organisation und Verwaltung sozialer Einrichtungen aneignen können.....</i>	129
8.4 <i>Selbstkompetenz.....</i>	130
8.4.1 <i>Teil-Kompetenz (Selbst-)Wahrnehmung und -Reflexion.....</i>	130
8.4.2 <i>Teil-Kompetenz Umgang mit Anforderungen und/oder Belastungen.....</i>	137
8.4.3 <i>Teil-Kompetenz Lernen.....</i>	144
8.5 <i>Sozialkompetenz.....</i>	146
8.5.1 <i>Teil-Kompetenz Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen.....</i>	146
8.5.2 <i>Teil-Kompetenz Umgang mit Konflikt und Widerstand.....</i>	160
8.6 <i>Theorie-Praxis-Relationierung.....</i>	161
8.7 <i>Tendenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten bzgl. des Kompetenzentwicklungsprozesses innerhalb der Praktika zwischen den hda- und Unistudierenden.....</i>	164
8.8 <i>Hochschulische Curricula und Praktika</i>	167

8.8.1 Unterschiede in den Interviewaussagen von hda- und Unistudierenden und mögliche Ursachen in Bezug auf die Hochschulcurricula.....	167
8.8.2 Curriculare Lernziele und Praxis.....	169
9. Ergebnisse, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen.....	170
9.1 Die individuelle Professionalisierung durch sozialpädagogische Praktika	170
9.2 Kritische Reflexion und Grenzen der vorliegenden Studie	173
9.3 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen in Bezug auf die Forschungsfragen.....	174
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	175
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	194
Abkürzungsverzeichnis.....	197
Anhang 1: Auszug aus dem Informationsblatt für die Studierenden der hda.....	199
Anhang 2: Vorabfragebogen für die zu interviewenden Personen.....	200
Anhang 3: Einverständniserklärung.....	201
Anhang 4: Verpflichtungserklärung	202
Anhang 5: Leitfaden.....	203
Anhang 6: Der Kodierungsprozess.....	205
Anhang 7: Anmerkung zu den Interviewtranskripten.....	222
Eidesstattliche Versicherung.....	223
Additum 1 zur Veröffentlichung: Kurzzusammenfassung in Deutsch und Abstract in English.....	224
Additum 2 zur Veröffentlichung: Wissenschaftlicher Werdegang der Verfasserin.....	225
Additum 3 zur Veröffentlichung: Danksagung.....	226

1. Die Studie und ihre Relevanz

Die Studiengänge Sozialarbeit und Sozialpädagogik erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Im Studienjahr 2014/2015 erreichte die Studienanfänger/innenzahl einen neuen Höchststand, als sich ca. 18.000 Studierende an Fachhochschulen¹ und Universitäten für diese Studiengänge einschrieben. Auch die Absolvent/inn/enzahl dieser Studiengänge liegt seit 2007 kontinuierlich zwischen 10.000 und 13.000. In den Jahren 1993 bis 2006 lag diese noch (bis auf 2004) – teilweise deutlich – unter 10.000. „In den kommenden Jahren (>2018) wird weiterhin mit jährlichen Absolvent/inn/enzahlen in einer Größenordnung von 12.000 - 13.000 zu rechnen sein. Setzt man die Absolvent/inn/enzahlen der letzten Jahre in Beziehung mit den zeitversetzt zurückliegenden entsprechenden Anfänger/innenzahlen, so sind grundständige Absolvent/inn/enzahlen von punktuell bis über 14.000 [...] durchaus zu erwarten (Zeithorizont bis 2017/18).“ (Universität Duisburg-Essen, o. J.a) Ebenso nimmt die Zahl der in diesen Berufen beschäftigten Personen zu. Lt. Auswertungen aus dem Mikrozensus von 2010 zählt der DBSH für das Jahr 2010 316.000 als Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagog/inn/en beschäftigte Menschen in Deutschland. Die Beschäftigtenzahl hat sich somit seit 1993 mehr als verdoppelt.

Abbildung 1: Anzahl der beschäftigten Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en in Tausend nach Jahren



Quelle: Grafik erstellt nach DBSH, o. J., 2 (Wert für 1994 fehlt)

¹ Inzwischen auch als Hochschulen für angewandte Wissenschaften bezeichnet

Damit stieg auch der prozentuale Anteil der Beschäftigten in diesem Bereich gegenüber den übrigen Berufszweigen (vgl. Züchner, 2007, 214 und Tiemann, 2012, 71). Dieses Beschäftigungsfeld kann somit als zukunftssträftig bezeichnet werden. Allerdings sind die Handlungsfelder in diesem Beschäftigungsfeld durchaus unterschiedlich und können je nach aktueller (politischer und sozialer) Lage variieren. Jüngst ist bspw. eines der expandierenden Handlungsfelder innerhalb der Sozialen Arbeit die Arbeit mit Geflüchteten bedingt durch die großen Flüchtlingsströme, die Deutschland erreichen. Es gilt, die Studierenden der Sozialarbeit und/oder Sozialpädagogik innerhalb ihres Studiums ausreichend auf die sich ihnen stellenden Herausforderungen vorzubereiten, damit sie nach Studienabschluss im vielschichtigen Berufsalltag handlungsfähig sind und bleiben. Dies muss in den durch die Bologna-Reform eingeführten Bachelorstudiengängen gegenüber den früheren Diplomstudiengängen nun überdies in kürzerer Zeit erreicht werden, da bereits dieser Abschluss zu einer berufsbefähigenden Qualifikation (Stichwort „Employability“²) führen soll. Schubarth et al. (2014, 68) gehen in ihrem Fachgutachten „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ davon aus, dass ein entscheidender Beitrag zur Employability durch in das Studium integrierte Praktika geleistet werde. Wie aber erleben die Studierenden selbst diese Praktika, welche Erfahrungen machen sie bzw. welcher Beitrag zur individuellen Professionalisierung kann Praktika unterstellt werden? (Forschungsfrage 1) Und gibt es Unterschiede abhängig von deren curricularer Einbindung? (Forschungsfrage 2) Diesen Fragen wird in dieser Studie durch einen Vergleich der Interviewaussagen von Studierenden bzgl. ihrer sozialpädagogischen Praktika sowie eines Vergleiches der Studiencurricula der Universität Mainz und der Hochschule für angewandte Wissenschaften Darmstadt (hda) nachgegangen.

Die Arbeit beginnt in Kapitel 2 mit Vorbetrachtungen zu historischen und aktuellen Entwicklungen im Feld Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Hier werden die historischen Wurzeln von Sozialarbeit und Sozialpädagogik aufgezeigt und beschrieben, wie sich die beiden Felder aktuell aufeinander zu bewegen. Anschließend wird auf aktuelle Entwicklungen an den Hochschulen eingegangen. Ein Vergleich von Bachelor-Studiencurricula an Hochschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen soll die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Einbindung von Praktika in das Studium sowohl von verschiedenen Hochschulen und insbesondere auch von verschiedenen Hochschularten (FH und Uni) aufzeigen. Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten Profession, Professionalität und individuelle Professionalisierung erfolgt in Kapitel 3. Kapitel 4 widmet sich dem Kompetenzbegriff und der Festlegung einer Kompetenzdefinition und eines Kompetenzmodells für die Studie. In Kapitel 5 erfolgt eine theoretische Beschäftigung mit den Begrifflichkeiten „Theorie-Praxis-Relationierung“ und „Reflexion“ als Basis für die weitere Arbeit. Kapitel 6 beschäftigt sich mit

² siehe hierzu auch Kapitel 2.4

hochschulischen (sozialpädagogischen) Praktika und dabei insbesondere damit, welche Funktionen diese haben und welche Ziele sie verfolgen. In Kapitel 7 wird das methodische Vorgehen innerhalb der als qualitative Studie angelegten Arbeit vorgestellt. Hier wird u. a. die gewählte Auswertungsmethode nach Mayring (qualitative Inhaltsanalyse) näher erläutert. Kapitel 8 widmet sich den Analyseergebnissen der Studie bzgl. der gefundenen Indizien für individuelle Professionalisierungsprozesse durch Praktika. Kapitel 9 enthält abschließend ein Resümee der Ergebnisse sowie eine kritische Reflexion und gibt einen Ausblick bzw. Empfehlungen, wie mit den Forschungsergebnissen weiter gearbeitet werden kann.

2. Vorbetrachtungen: Historische und aktuelle Entwicklungen im Feld Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Die Soziale Arbeit – und hierbei sind sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik gemeint, wie später noch näher erläutert werden wird – blickt auf eine längere Entwicklungsgeschichte zurück, weshalb es sich lohnt, einige historische Details kurz zu betrachten.

2.1 Professionalisierungstendenzen sozialer Tätigkeit ab dem Ende des 19. Jahrhunderts

Wurde über Jahrhunderte hinweg soziale Tätigkeit in Form einer Ehrenamtlichkeit erbracht³, kamen Ende des 19. Jahrhunderts nach und nach erste Professionalisierungstendenzen Sozialer Arbeit auf. Ausschlaggebend hierfür war der im 19. Jahrhundert erfolgte Wandel im wirtschaftlich-gesellschaftlichen Bereich, der einen Anstieg sozialer Problematiken mit sich brachte. Der deutsche Staat reagierte darauf u. a. mit neuen Sozialgesetzgebungen und führte das Krankenversicherungs-, das Unfallversicherungs- sowie das Invaliden- und Altersversicherungsgesetz ein (vgl. Greving, 2009, 168-169, Daßler, 2009, 46 und Züchner, 2007, 218).⁴ In den Städten, so berichtet Greving (2009, 169), wurden alsbald

„erste berufliche Fürsorgekräfte ein[gestellt], welche Kontroll- und Aufsichtsaufgaben der kommunalen Obrigkeit übernahmen. Auch die kirchlichen Einrichtungen schlossen sich die-

³ z. B. gab es bereits im Mittelalter eine Armenpflege (vgl. Züchner, 2007, 215), die oft im Rahmen religiöser Überzeugungen („christliche Werte“) erbracht wurde (vgl. Berger, 2001, 215)

⁴ Allerdings ist anzumerken, dass Bismarck, der als Gründervater der Sozialgesetzgebung gilt, hierbei nicht allein das Wohl der Bevölkerung im Blick hatte, sondern mit der Sozialgesetzgebung auch andere Ziele verfolgte, denn er sorgte sich, der Staat könne durch die damals aufkommende Arbeiterbewegung Schaden nehmen. Die Sozialgesetzgebung ging nämlich einher mit den sog. Sozialistengesetzen und „Bismarck selbst beschreibt die Sozialversicherungen als das „Zuckerbrot“ zur „Peitsche“ des Sozialistengesetzes“ (Züchner, 2007, 218).

ser Tendenz an, indem ihre Mitglieder (in erster Linie Ordensfrauen und -männer) neben seelsorgerischen Aufgaben nun auch verstärkt soziale Dienste übernahmen“.

Zudem wurde diese Entwicklung auch stark durch sozial engagierte Frauen beeinflusst, die sich nicht mehr allein mit der Vergabe von Almosen zufrieden gaben.

Mitte des 19. Jahrhunderts datiert Greving (2009, 169) die erste „Benennung des neuen Hilfsgebietes mit dem Begriff der „Sozialen Arbeit“.“ Diese kann u. a. auf den deutschen Nationalökonom und Juristen Lorenz von Stein zurückgeführt werden, der den Begriff bereits 1880 in seinem Schriftstück „Die Frau auf dem socialen Gebiet“⁵ einführte. Von Stein legte dabei die Zieldefinition Sozialer Arbeit als sittlich, wirtschaftlich und bildungsbezogen⁶ fest. Zielgruppen waren die arbeitende Klasse sowie die Armen und hierbei stand nicht die Hilfe für den einzelnen Menschen, sondern die „ganze Aufgabe“ im Mittelpunkt. Es galt, auf die sich stellenden Probleme in der Gesellschaft umgehend zu reagieren und Hilfen bereitzustellen und so wiederum auch Einfluss zu nehmen auf die gesellschaftliche Entwicklung. Somit reagierte die Soziale Arbeit, so konstatiert Greving (2009, 169),

„immer zirkulär auf das (Auf-)Gegebene der jeweiligen Zeit und Zeitigungen. Ihre Postulate, Handlungen und Ziele mussten anschlussfähig sein an die Muster und Forderungen der Gesellschaft. Zudem diente sie als perturbierendes, also störendes Moment und Element dazu, die Beschaffenheit der jeweiligen historischen Situation zu modifizieren. Gesellschaftliche Wirklichkeit und Soziale Arbeit bedingten sich also gegenseitig, so dass eine zunehmende Professionalisierung der sozialen Tätigkeiten auch eine Veränderung der sozialen Strukturen nach sich zog“.

Auch im 20. Jahrhundert setzte sich diese Entwicklung fort⁷ und die Soziale Arbeit wurde zu einem immer umgreifenderen Beschäftigungsfeld und somit veränderten sich auch die „Ansprüche und Postulate an die Wissenschaftlichkeit und die Ausbildung“ (Greving, 2009, 170). Die Diskussion darum kam bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts auf, denn schon zu dieser Zeit wurde bereits zwischen wissenschaftlichen, praxisorientierten und ausbildungsspezifischen Perspektiven und Dimensionen der Sozialen Arbeit unterschieden. Dazu erläutert Greving (2009, 170):

„Eine neue Konstruktion der sozialen Wirklichkeit forderte [...] eine erweiterte und differenzierte Konstruktion der Professionalität der Sozialen Arbeit – und diese ist bis zum heutigen Tag, auch im Hinblick auf die Diskussion einer Wissenschaft der Sozialen Arbeit, so geblieben. Wissenschaftliche Perspektiven und Positionierungen reagieren hierbei auf die

⁵ Die Originalquelle lag der Autorin nicht vor.

⁶ Für den bildungsbezogenen Aufgabenteil waren zunächst vorrangig die Sozialpädagog/inn/en verantwortlich, die diesbezüglich auch ihre und die Zuständigkeit der Sozialarbeiter/innen voneinander abgrenzten, wie später noch zu sehen sein wird.

⁷ Dabei bewirkte der 1. Weltkrieg „einen Schub im Ausbau von Diensten und in der Etablierung der beruflichen Wohlfahrtspflege“ (Züchner, 2007, 222), während die Nazizeit inkl. des 2. Weltkrieges eine „Umorientierung“ der sozialen Tätigkeiten im Sinne nationalsozialistischen Gedankenguts (insbes. hinsichtlich der Empfänger/innen der Fürsorgeleistungen) und einen deutlichen Rückschritt der bis dahin etablierten Normen und Werte bedeutete.

Notwendigkeiten einer sich permanent verändernden Praxis, diese wird wiederum durch die Ergebnisse der Wissenschaft modifiziert und beide, miteinander vernetzten, Entwicklungsabläufe bringen unterschiedliche Modelle von Studium und Ausbildung der Sozialen Arbeit hervor, deren Absolventinnen und Absolventen wiederum auf die Wirklichkeiten der Praxis und Wissenschaft reagieren.“

Greving beschreibt somit die Soziale Arbeit als besonders lebendige Disziplin, die sich immer wieder an die aktuellen Gegebenheiten anpassen und ihre Ausbildung entsprechend neu ausrichten müsse. Dies ist auch gut verständlich, denn je nach Entwicklung der Gesellschaft ergeben sich, wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, neue Handlungsfelder: als bspw. in den 1990er Jahren die Arbeitslosigkeit stark anstieg, stieg auch im Bereich der Arbeit mit Arbeitslosen in Bildungsmaßnahmen der damaligen Bundesanstalt für Arbeit die Arbeitsplatzzahl für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en. Mit der jüngst starken Zunahme der Zahl von Geflüchteten, die in Deutschland ankommen, werden spezifisch ausgebildete Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en im Bereich der Arbeit mit Asylsuchenden benötigt und so werden sich bei jeder weiteren Entwicklung innerhalb der Gesellschaft wieder neue bzw. stärker in den Fokus rückende Tätigkeitsfelder in der Sozialen Arbeit auf tun. Auf all diese verschiedenen Tätigkeitsfelder gilt es, die Studierenden bestmöglich vorzubereiten.

2.2 „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ als historisch geprägte Begriffe und Studiengangsbezeichnungen

Die unterschiedlichen Bezeichnungen für die Studiengänge „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ gehen auf historisch geprägte Entwicklungen zurück. Dabei hat die „Ausbildung für Sozialarbeit [...] ihre Wurzeln in den Sozialen Frauenschulen und der armenfürsorgerischen Bestrebungen der bürgerlichen Frauenbewegung“ (Kruse, 2004, 21, Kursivdruck im Original) während „als Vorgängerin der Ausbildung für Sozialpädagogik [...] allgemein die (Aufbau-)Ausbildung zur Jugendleiterin“ (Kruse, 2004, 21, Kursivdruck im Original) gelten kann. Sozialarbeit und Sozialpädagogik verfolgten somit ursprünglich andere Zielsetzungen bzw. hatten andere Aufgaben zu erfüllen „mit je eigenständigen Traditionen“ (Berger, 2001, 19) und unterlagen verschiedenen theoretischen Orientierungen. Die Sozialarbeit war im Bereich der Hilfe und Fürsorge angesiedelt, die Sozialpädagogik dagegen im Bereich Erziehung und Bildung, insbesondere der Jugendfürsorge⁸ (vgl. Kruse, 2004, 25, aieji, o. J., 4 und Maus, Nodes und Röh, 2013, 62). Bei Züchner (2007, 211) findet sich ergän-

⁸ In den Bereich der Sozialpädagogik fielen damals z. B. die zwischen 1830 und 1850 aufkommenden Kinderbewahranstalten und Kindergärten sowie die Entwicklung der Heimerziehung von Waisenkindern oder „verwahrloster und „schwieriger“ Kinder“ (Züchner, 2007, 217).

zend folgende Feststellung:

„In geschichtlicher Perspektive ist der Begriff der Sozialpädagogik der ältere [...]. Der Begriff Sozialpädagogik entstammt dem 19. Jahrhundert und einer erziehungswissenschaftlichen Tradition [...]. Er wurde erst im 20. Jahrhundert in einer Tradition der Fürsorge bzw. Wohlfahrtspflege und in Bezug zur amerikanischen Entwicklung vor allem durch Alice Salomon um den Begriff Sozialarbeit bzw. Soziale Arbeit ergänzt“.

Heutzutage wird diese Unterscheidung nicht mehr so klar getroffen und es ist eine parallele und oft synonyme Verwendung der Begriffe festzustellen, wie auch Kruse (2004, 23) bemerkt:

„In zeitgenössischen Texten aus der Geschichte der Sozialpädagogik/Sozialarbeit und ihrer Ausbildung wird nicht immer klar unterschieden; teilweise wird von 'sozialer' in Abgrenzung zu 'sozialpädagogischer Ausbildung' gesprochen, teilweise werden beide synonym verwendet“.⁹

Bereits in den 1970er Jahren war man bei der Gründung der Fachhochschulen¹⁰ um eine Vereinheitlichung der Begriffe bemüht, es konnte aber „keine Einigung hinsichtlich der Bezeichnung der Fachbereiche, Studiengänge und Studienabschlüsse erzielt werden. 'Sozialwesen' war von Anfang an ein Kunstbegriff, der die beiden Begriffe 'Sozialpädagogik' und 'Sozialarbeit' zusammenführen sollte, sich aber nicht durchsetzen konnte und heute lediglich in einigen wenigen Bezeichnungen von Studienangeboten oder Fachbereichen an Fachhochschulen zu finden ist“, so Kruse (2004, 24; vgl. auch Züchner, 2007, 233). Allerdings habe dann zumindest im Ausbildungssystem „in den 1990er Jahren eine leichte und vorsichtige Annäherung [von Universität und Fachhochschule, B. S.] statt[gefunden]“, konstatiert Züchner (2007, 235).

I. d. R. findet sich aber auch heute noch die Studiengangsbezeichnung „Soziale Arbeit“¹¹ vermehrt an Fachhochschulen wieder, während an den Universitäten oft die Studiengangsbezeichnung „Sozialpädagogik“ beibehalten wurde. An Universitäten ist zudem das Studium der Sozialpädagogik häufig nur als Schwerpunkt eines Studiums der Erziehungswissenschaften studierbar (vgl. Kessler, 2006, 78 und Züchner, 2007, 211).

⁹ Eine solche synonyme Verwendung findet sich bspw. bei der Ergebnispräsentation der Jahrestagung 2005 der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – hier werden bereits im Einführungstext die Begriffe gleichwertig nebeneinander verwendet (vgl. Schweppe und Sting, 2006, 7-13). Auf eine synonyme Verwendung weisen auch Züchner (2007, 211) sowie Rätz und Bernsdorf (2010, Abstract) hin. Becker-Lenz und Müller (2009, 195) unterscheiden in ihrem Aufsatz „Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit“ ebenfalls nicht zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit, sondern verwenden stattdessen den Begriff „Soziale Arbeit“ als Oberbegriff.

¹⁰ In dieser Arbeit wird weiter der herkömmliche Begriff „Fachhochschule“ verwendet, da sich die neuere Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften (HaW)“ noch nicht wirklich flächendeckend im allgemeinen Sprachgebrauch durchgesetzt hat. Insbesondere sprechen auch die FH-Studierenden selbst weiter von „FH“ und nicht von „HaW“, wie in den Interviews später noch zu sehen sein wird.

¹¹ Züchner (2007, 210-211) geht davon aus, dass sich der Begriff der „Sozialen Arbeit“ dort „vielfach als Oberbegriff für Sozialarbeit und Sozialpädagogik eingebürgert“ habe.

Der Deutsche Verband für Soziale Arbeit e. V. versteht sich als „der größte deutsche Berufs- und Fachverband für Soziale Arbeit und damit die berufsständische Vertretung der Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen“ (DBSH, o. J.b) und subsumiert somit sowohl die Sozialarbeit als auch die Sozialpädagogik unter den Oberbegriff der Sozialen Arbeit.

Kruse (2004, 26) stellt fest, dass die „Verwendung der Begriffe in Theorie, Praxis und Ausbildung [...] nach wie vor nicht eindeutig und geprägt vom jeweils unterschiedlichen Verständnis der hinter ihnen stehenden Inhalte“ sei.

Bzgl. der Vergleichbarkeit bzw. Ähnlichkeit der Begriffe existieren zudem drei Theorien: die Identitäts- und Synonymtheorie, die Differenztheorie und die Konvergenztheorie. Die Identitäts- und Synonymtheorie geht davon aus, dass die Begriffe Sozialarbeit und Sozialpädagogik inzwischen Synonyme darstellen und sich nicht mehr wesentlich voneinander unterscheiden (vgl. Hering und Münchmeier, 2014, 14). Vertreten wird diese Theorie insbesondere von der universitären Sozialpädagogik. Gegner/innen dieser Theorie sind die Anhänger/innen der Differenztheorie: Die Vertreter/innen dieser Theorie sind der Auffassung, dass sich Sozialpädagogik und Sozialarbeit auch aktuell noch deutlich unterscheiden, sodass die Begriffe keineswegs deckungsgleich und deshalb auch beide weiterhin zu verwenden seien. „Unterschiede werden in den theoretischen Ansätzen und von den Aufgaben her definiert“, so Kruse (2004, 27). Eine dritte Strömung diesbezüglich stellt die Konvergenztheorie dar. Diese Theorie besagt, dass sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik ihre je eigenen Wurzeln hätten, sich inzwischen aber soweit aufeinander zubewegt hätten und auch weiter zubewegten, dass eine Unterscheidung heute keinen Sinn mehr mache. Dafür spricht auch folgende Tatsache: Suchte man bspw. im Oktober 2016 im Anschluss an das Studium (oder auch später) nach offenen Stellen über die Jobbörse der Bundesagentur für Arbeit, so stellte man fest, dass es hier gar nicht möglich war, einzeln nach diesen Berufsbezeichnungen zu suchen, denn als Suchbegriff war nur die Kombination „Sozialarbeiter/in/Sozialpädagoge/-pädagogin“ vorgesehen. Folglich geht man also davon aus, dass diese ohnehin für dieselben Arbeitsplätze bzw. Aufgabengebiete qualifiziert sind (vgl. Universität Duisburg-Essen, o. J.a).¹² Auch in der Klassifikation der Berufe wird für beide nur eine Klassifikationsnummer (83124) vergeben (vgl. Bundesagentur für Arbeit, o. J.). In dieser Arbeit werden die Begriffe folglich weitestgehend synonym verwendet bzw. in der Hauptsache der Oberbegriff „Soziale Arbeit“, wie dies auch Maus, Nodes und Röh (2013, 16) in ihrem für die Soziale Arbeit einschlägigen Buch „Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik“, das vom DBSH herausgegeben wurde, handhaben:

¹² Der Vollständigkeit halber ist zu erwähnen, dass hier allerdings noch danach differenziert werden kann, an welcher Hochschulart der Abschluss gemacht wurde.

„Soziale Arbeit hat sich mittlerweile – trotz aller Skepsis aus Praxis und Hochschulen – zum Oberbegriff für die früher getrennt bezeichneten Bereiche Sozialarbeit und Sozialpädagogik entwickelt.“

Denn:

„Sozialarbeit und Sozialpädagogik sind [zwar als] verschiedenartige Zugänge zu sozialen Problemen zu verstehen, die sich dann [aber] im Sinne von Sozialer Arbeit ergänzen und nur durch ihre Kombination zu einem wirkungsvollen Ganzen werden.“ (ebenda, 17)

Neben der rein begrifflichen Ebene ist es jedoch möglich, dass sich an den Hochschulen noch Unterschiede in den realen Ausbildungsstrukturen erkennen lassen, die auf die historisch bedingten unterschiedlichen Entwicklungen zurückgehen. Diese zeigen sich dann ggf. im curricularen Vergleich und/oder auch auf ausbildungskultureller Ebene zwischen Universität und Fachhochschule. Soweit solche Unterschiede innerhalb dieser Arbeit erkennbar werden, sollen diese aufgezeigt werden.

2.3 Aktuelle Entwicklungen an den Hochschulen

Die Nachfrage von Studieninteressent/inn/en nach den Studiengängen Soziale Arbeit/Sozialpädagogik steigt, wie bereits erläutert, sowohl an den Fachhochschulen als auch an den Universitäten. Diese noch nicht sehr lange an den akademischen Ausbildungsstätten etablierten Studiengänge sind sich bzgl. ihrer Ausbildungsinhalte und -schwerpunkte noch uneins, wie auch aus den Bezeichnungen der Studiengänge hervorgeht, dennoch wird allgemein im Hinblick auf den Arbeitsmarkt – wie bereits erwähnt – angenommen, dass sie weitestgehend für dieselben Berufs- bzw. Arbeitsfelder qualifizieren. Findet man an Universitäten eher Studiengänge der Sozialpädagogik oder aber Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik, so wird an den Fachhochschulen überwiegend der Studiengang „Soziale Arbeit“ angeboten¹³ (vgl. Kruse, J., 2004, 22). Zusätzlich finden sich zahlreiche Variationen an Studiengangsbezeichnungen wie „Sozialwissenschaften“ oder gekoppelte Bezeichnungen wie „Soziale Arbeit/Sozialpädagogik“. Diese Entwicklungen sind, wie bereits beschrieben, historisch bedingt (siehe dazu ausführlich Kruse, 2004).

Die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsinhalte bzw. -schwerpunkte der einzelnen Studiengänge zeigt sich jedoch nicht nur hinsichtlich der beiden Hochschulformen Fachhochschule und Universität, sondern auch innerhalb der Hochschulformen. Im Sinne einer Vereinheitlichung und der Set-

¹³ Anzumerken ist der Vollständigkeit halber, dass neben den Universitäten und Fachhochschulen auch Berufsakademien und Gesamthochschulen Studiengänge im Bereich Soziale Arbeit/Sozialpädagogik anbieten, diese werden aber in dieser Arbeit aufgrund ihrer geringen Zahl nicht gesondert berücksichtigt.

zung von Mindeststandards hat die DGSA 2016 ein Kerncurriculum für die Soziale Arbeit entwickelt (vgl. DGSA, 2016, 1), welches aber für die einzelnen Hochschulen nicht bindend ist. Das Kerncurriculum wurde in erster Linie für die Hauptfachstudiengänge der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen konzipiert, kann aber als Orientierung für die Studiengänge der Sozialpädagogik bzw. Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik gesehen werden. Bei letzterem ist allerdings zu beachten, dass bei einer Schwerpunktsetzung, die i. d. R. erst in der 2. Hälfte des Studiums stattfindet, dieses nicht so vollumfänglich umzusetzen ist wie bei einem von vornherein auf die Soziale Arbeit bzw. die Sozialpädagogik ausgerichteten Studium. Zudem geht von diesem Papier klar die Absicht der weiteren Akademisierung und Etablierung der Sozialen Arbeit im tertiären Bildungsbereich aus und dies nicht nur an Fachhochschulen sondern auch an Universitäten. Dieses Bestreben formulierte auch Kruse bereits 2004 für die damals schon angestoßene Studienreform im Sinne des Bologna-Prozesses:

„Im Zuge einer Studienreform wird die Parallelität der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen erneut zu diskutieren sein. Es erscheint zentral, Überlegungen dahingehend einzubeziehen, die Ausbildungsvarianten in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, dabei Standards zu benennen und der Vielfalt durch Maßnahmen der Qualitätssicherung Rechnung zu tragen. [...] Im Zuge einer weiteren Studienreform gilt es, noch bestehende Abgrenzungen aufzulösen und zu einer Vereinheitlichung zu kommen. Mit Blick auf die Gegebenheiten der Praxis und die Transparenz nach außen ist eine gemeinsame Bezeichnung sowohl der Studiengänge, Fachbereiche und Berufsbezeichnungen weiterhin anzustreben, was Schwerpunktsetzungen nicht ausschließt.“ (Kruse, 2004, 233; im Original kursiv geschrieben, B. S.)

Einer der derzeitigen Hauptstreitpunkte bzgl. der akademischen Ausbildung ist die Frage nach der Theorie- und Praxisverknüpfung innerhalb der Studiengänge¹⁴, insbesondere wurde dieser Disput auch durch die Bologna-Reform und der damit verbundenen Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen befeuert.

2.4 Die Bologna-Reform und ihre Forderung nach „Employability“ von Bachelor-Studiengängen

Mit der u. a. im Strategiepapier von Leuven genannten Forderung nach Employability bei Studienabsolvent/inn/en im Zuge der Bologna-Reform ist die Entwicklung spezifischer Kompetenzen innerhalb des nun modularisierten Studiums eng verbunden, insbesondere sind dies überfachliche und berufsfeldbezogene Kompetenzen (vgl. Erpenbeck und Sauter, 2016, 9+28). Employability meint

¹⁴ Dieser Streitpunkt ist aber keineswegs neu, bspw. schildert Grohall (1996) bereits Mitte der 1990er Jahre ausführlich die Schwierigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis während des Studiums und verweist auf die hitzige Diskussion darüber, ob eher wissenschaftsbezogenes oder eher praktisches Wissen durch ein Studium vermittelt werden sollte.

sowohl die Befähigung der Studierenden, direkt nach dem Studienabschluss in eine Erwerbstätigkeit einmünden zu können, als auch, über das ganze Berufsleben hinweg beschäftigungsfähig zu bleiben. Als beschäftigungsfähig gilt dabei, wer in der Lage ist, mit den wechselnden und sich steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes umzugehen und sich behaupten sowie auch beruflich (neu) orientieren zu können (vgl. Schindler, 2004, 7). Dies bringt für die Hochschulen, v. a. aber für die Universitäten, Konflikte mit sich, denn diese müssen nun versuchen, „ihren akademischen und nicht auf unmittelbare Verwertung ausgelegten Bildungsanspruch¹⁵ zu wahren sowie zugleich berufsrelevante Kompetenzen“ (Schubarth et al., 2014, 7) nach den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes zu vermitteln. Zudem gilt es auch, Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden anzustoßen, die sie befähigen, sich über die vielen Berufsjahre bis zum Ruhestand hinweg innerhalb des Beschäftigungssystems (vgl. Buttner und Vocke, 2004, 9) zu halten, insbes. sind dies bspw. Selbstkompetenzen wie Selbstmanagement und -organisation, Eigenmotivation oder auch Resilienzfähigkeit. „In zunehmendem Maße stehen Hochschulen also vor der Aufgabe, Kursangebote und Studienprogramme an die sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen und „Schlüsselkompetenzen“ zu vermitteln, die eine Berufsbefähigung nachhaltig sichern“, so Scholz (2009). Folglich sind durch die neue Ausrichtung bzw. Fokussierung der Studiengänge auf eine beruflich dauerhaft verwertbare Ausbildung (vgl. Schubarth et al., 2014, 15) beschäftigungsfördernde Selbstkompetenzen nötig und es wird zunehmend mehr erforderlich, während des Studiums die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu ermöglichen und zu forcieren.¹⁶ Dies zeigt sich auch in der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz, die fordert, dass am jeweiligen Berufsfeld orientierte Praktika stärker in die einzelnen Studiengänge implementiert werden sollten (vgl. Schubarth et al., 2014, 26). Hintergrund für diese Empfehlung sei nach Schubarth et al. (2014, 68, Kursivschreibung im Original, B. S.) die Annahme, dass „*Praxisbezüge ein Medium für mehr Employability* darstellen können, d.h. dass über die [...] Stärkung von Praxisbezügen in Studium und Lehre die mit Employability verbundenen Ziele und Erwartungen konkreter und für Hochschulen realisierbarer werden.“ Diese Entwicklung verfolgt auch ein Kriterienkatalog der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), den diese als Hilfestellung für die Akkreditierungsverfahren von Studiengängen erstellt hat und der auf „Berufsbefähigung“ abzielt. Der Begriff „Berufsbefähigung“ ist allerdings nicht deckungsgleich mit dem Begriff der „Beschäftigungsfähigkeit“, da es hier um die

¹⁵ Diesen Anspruch haben v. a. die Universitäten, die sich in der Tradition des Humboldtschen Bildungsideals sehen, denn die Fachhochschulen, die in den 1970er Jahren eingeführt wurden, waren von Anfang an schon mehr auf die Verknüpfung von Lehrinhalten mit Praxisanteilen ausgerichtet (vgl. Schubarth et al., 2014, 7+11+17+32).

¹⁶ Schon im Jahr 1999 formulierte „der Akkreditierungsrat, der die Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch Akkreditierung von Studiengängen gewährleisten soll“ im Hinblick auf die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge Mindeststandards und hob darin hervor, dass „ein Praxisbezug bzw. eine Praxisrelevanz des Studiums und die grundsätzliche Beschäftigungsfähigkeit bzw. Beschäftigungsbefähigung der Hochschulabsolventen“ (Schubarth et al., 2014, 21) besonders wichtig seien.

Befähigung zu einem konkreten Beruf geht, während „Beschäftigungsfähigkeit“ die Fähigkeit meint, dauerhaft in einem Beschäftigungsverhältnis (unabhängig von einem konkreten Beruf) am Arbeitsmarkt zu verbleiben. Beiden Bestrebungen ist aber gleich, dass diese für die Studierenden ein praxisorientierteres Studium verlangen. Als Kriterien werden dabei u. a. genannt: die Praxiseinbindung bei der Konzeption und Implementierung der Studiengänge, die Praxiseinbindung innerhalb der Lehre und Forschung sowie die Praxiserfahrung der Studierenden bzw. der Absolvent/inn/en (vgl. BDA, 2007, 333-334).

Praxisbezüge lassen sich im sozialpädagogischen bzw. -arbeiterischen Bereich an den Hochschulen bspw. durch Rollenspiele oder kasuistische Fallanalysen oder aber auch durch die Verpflichtung von Lehrbeauftragten aus der Praxis bzw. Einzelvorträge von Vertreter/innen aus der Praxis herstellen. Besondere Bedeutung kommt aber eben den Praktika zu, denn in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit kann im Gegensatz zu anderen Berufsbereichen eine Praxissituation kaum fingiert werden. Die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit entspricht als professionelles Berufsfeld dem „Arbeitstypus interaktive Dienstleistungsarbeit“ (Baethge, 2011, 452). Allen Dienstleistungsberufen sei generell „*Interaktivität*“ (Baethge, 2011, 450, Kursivdruck im Original, B. S.) gemein: die Arbeit sei „unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet [...], dessen Wille die Richtschnur für das Arbeitshandeln abgibt“ (Baethge, 2011, 451). Anders sei dies bei der (industriellen) „Herstellungsarbeit“ (Baethge, 2011, 452), bei der es hauptsächlich um „die Auseinandersetzung mit Gegenständen und Maschinen“ (Baethge, 2011, 450) und die Herstellung von Produkten gehe. Das Erleben einer „Echtsituation“ ist in der Sozialen Arbeit folglich nur in der realen Praxis möglich und diese stellt besondere Anforderungen an jede/n angehende/n Sozialarbeiter/in bzw. Sozialpädagogen/Sozialpädagogin, denn hier ist nicht erst eine Vorabanalyse im Gruppengespräch oder eine Abstimmung, wie wohl am angemessensten zu agieren ist, möglich, sondern es wird eine sofortige Aktion bzw. Reaktion gefordert. Weiterhin zu beachten ist, wie bereits angeklungen, dass es sich in diesem Arbeitsfeld um die Arbeit mit Menschen handelt. Nicht angemessenes Verhalten ist also hier schwerer oder gar nicht mehr zu korrigieren, während ein Fehler in technischen oder naturwissenschaftlichen Bereichen i. d. R. lediglich zu mehr oder weniger großem Material-, Geld- und/oder Zeitverlust führt, jedoch meist korrigierbar ist.

Praktika werden idealerweise durch die Hochschule vor- und nachbereitet sowie begleitet. Durch die Absolvierung der Praktika und ihre hochschulische Begleitung können dann Kompetenzen erworben bzw. (weiter)entwickelt werden, die innerhalb von Lehrveranstaltungen an den Hochschulen nicht oder nur unzureichend erlangt werden können (vgl. Schubarth et al., 2014, 78).

Die Verfechter/innen der FH-Ausbildung sprachen und sprechen sich i. d. R. schon immer klar für

einen hohen Praxisanteil bzw. eine Praxisorientierung innerhalb der Ausbildung aus¹⁷ (vgl. Hering und Münchmeier, 2014, 242), Anhänger/innen der universitären Ausbildung halten diese zwar auch für wichtig, legen aber eher auf eine breite theoretische und auch forschungsbezogene Basis den größeren Wert. Es lässt sich schon allein an der Länge und der Häufigkeit von Praktika, die im Studiencurriculum vorgesehen sind, erkennen, welche Wichtigkeit die Hochschulen dieser Praxiserfahrung jeweils beimessen. Das von der DGSA für die akademische Ausbildung entwickelte Kerncurriculum lässt solche unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bzgl. der Praktika als Kompetenz der einzelnen Hochschulen auch ausdrücklich zu. Die DGSA begründet dies wie folgt:

„In einem Kerncurriculum können lediglich allgemeine Inhalte der Studiengänge benannt werden, die hier [im Curriculum, B. S.] jeweils in Studienbereichen zusammengefasst werden. Ihre weitere Ausdifferenzierung nach Theorie-, Methoden- und Forschungsrichtungen sowie die Verknüpfung der Lehre mit dem Lernort „Praxis“ ist von den einzelnen Hochschulen und Lehrenden vorzunehmen.“ (DGSA, 2016, 3)

Das Kerncurriculum benennt (auf S. 4) sieben Studienbereiche, die innerhalb des Studiums behandelt werden sollten:

- Fachwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit
- Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen Sozialer Arbeit
- Normative Grundlagen Sozialer Arbeit
- Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit
- Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien/Methoden Sozialer Arbeit
- Handlungsfelder und Zielgruppen Sozialer Arbeit
- Forschung in der Sozialen Arbeit

Die DGSA gibt hierbei keinerlei Empfehlung, welche Studienbereiche dabei ihrer Meinung nach vorwiegend an den Hochschulen und welche auch im Praxisfeld ausgebildet werden sollten. Interessant ist deshalb die Betrachtung, wie und wann die einzelnen Hochschulen Praktika bzw. praktische Erfahrungen in ihr Studiencurriculum integrieren.¹⁸

¹⁷ So war ja auch die ursprüngliche Konzeption der Fachhochschulen bei ihrer Einführung in den 1970er Jahren gedacht: „Bildungsauftrag des neuen Hochschultyps Fachhochschule war eine stärkere Anwendungsbezogenheit mit praxisbezogener fachlicher Bildung auf wissenschaftlicher und künstlerischer Grundlage, die zu einer selbständigen beruflichen Tätigkeit befähigen sollte. Unterscheidungsmerkmale zum Universitätsstudium waren der stärkere Praxisbezug, kürzere Studienzeiten und längere begleitende Praktika.“ (Kruse, 2004, 108)

¹⁸ Eine nähere Betrachtung des gesamten Curriculums wird bezogen auf die beiden Hochschulen (Universität Mainz und Hochschule Darmstadt), an denen die Interviews geführt wurden, noch an anderer Stelle vorgenommen (siehe Kapitel 7.2.1).

2.5 Vergleich von Bachelor-Studiencurricula an Hochschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen in Bezug auf die Einbindung von Praktika bzw. praktischer Erfahrungen

Die Freiheit der Lehre wird durch Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes (vgl. Deutscher Bundestag, o. J.) garantiert. Somit sind die Hochschulen in der Ausgestaltung ihrer Curricula frei – wobei sie durch die Erfordernis der Akkreditierung ihrer Studiengänge nur innerhalb gewisser Grenzen wirklich frei agieren können. Thematische Schwerpunktsetzungen, Schwerpunktsetzungen bzgl. eher theoretisch oder aber eher praktisch angelegter Lehrveranstaltungen etc. sind aber möglich. Dennoch wird auch, u. a. von Heiner (2011, 7) gefordert, dass sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten nach „vergleichbaren Standards“ ausgebildet sowie zwischen Hochschulen und Praxiseinrichtungen kooperiert werden soll. Dabei sollten Ausbildungsangebote „so umfassend sein, dass der Studierende ein möglichst realistisches Bild von den Organisationen und Anforderungen des Arbeitsfeldes erhält und sich selbst in der praktischen Arbeit ausprobieren kann.“ (Heiner, 2011, 7)

Ob und wie die Bachelor-Studiencurricula dennoch variieren, soll im Folgenden ein exemplarischer Vergleich der Ausgestaltung der Curricula für die Studiengänge Soziale Arbeit und/oder Sozialpädagogik bzgl. ihres Einbezugs von Praktika bzw. praktischer Erfahrungen zeigen.

Über den Internetauftritt des Hochschulkompasses (<http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/erweiterte-suche.html>; Stand: Oktober 2016) wurde über die sog. Fachsuche sowohl nach dem Studiengang „Soziale Arbeit“ als auch „Sozialpädagogik“ gesucht, beschränkt aber auf den Abschluss des Bachelors und auf die Bundesländer Hessen und Rheinland-Pfalz.¹⁹ Verglichen werden im Folgenden lediglich die Vollzeit-Präsenzstudiengänge. Gab es an einer Hochschule mehr als einen Studiengang der Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik aufgrund von Spezialisierungsangeboten, wurde lediglich derjenige Studiengang in die Auswertung einbezogen, der am allgemeinsten gehalten war (Bsp.: an der Hochschule Darmstadt gibt es die Studiengänge Soziale Arbeit, Soziale Arbeit – Generationenbeziehungen in einer alternden Gesellschaft und Soziale Arbeit Plus – Migration und Globalisierung. In den Vergleich wurde hier nur das Curriculum des Studiengangs Soziale Arbeit einbezogen).

An der Universität Mainz wird der Studiengang „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“ lediglich als Zwei-Fächer-Bachelor angeboten und kann sowohl als Kernfach als auch als Beifach studiert werden:

„Der Studiengang setzt sich aus einem Kernfach und einem Beifach zusammen, wobei auf

¹⁹ Die Wahl fiel auf die Bundesländer Hessen und Rheinland-Pfalz, da an Hochschulen in diesen Bundesländern auch die Interviews innerhalb dieser Studie geführt wurden und sich auch Vergleiche, die die Studierenden innerhalb der Interviews bzgl. anderer Hochschulen anstrengen, in erster Linie auf Hochschulen in diesen Bundesländern beziehen. Zudem würde ein Vergleich aller Bachelor-Studiencurricula innerhalb Deutschlands im Rahmen dieser Dissertation zu weit führen.

das Kernfach ca. zwei Drittel des Curriculums entfallen. Der Zwei-Fächer-Bachelor kann individuell gestaltet werden. Es gibt ein breites Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten“.
(Universität Mainz, o. J.e)

In den Vergleich und die späteren Betrachtungen floss hier das Curriculum des Studiengangs als Kernfach ein.

Dementsprechend werden nun folgende Curricula verglichen:

Tabelle 1: Hochschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz, deren Curricula in den Vergleich eingeflossen sind

Hochschulen in Hessen	Hochschulen in Rheinland-Pfalz
<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule Darmstadt: Soziale Arbeit • Evangelische Hochschule Darmstadt: Soziale Arbeit • Hochschule Fresenius Frankfurt: Soziale Arbeit • Hochschule Frankfurt: Soziale Arbeit • Hochschule Fulda: Soziale Arbeit • Universität Kassel: Soziale Arbeit • Hochschule RheinMain: Soziale Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule Koblenz: Soziale Arbeit • Hochschule Ludwigshafen: Soziale Arbeit • Katholische Hochschule Mainz: Soziale Arbeit • Universität Mainz: Erziehungswissenschaft (als Kernfach) mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Für den Vergleich wurden die Modulhandbücher²⁰ der jeweiligen Hochschulen ausgewertet. Waren an den Hochschulen mehrere Modulhandbücher gültig für verschiedene Studienbeginnsemester, so wurde für die Auswertung das neueste gültige Modulhandbuch zum Stand Oktober 2016 herangezogen. Bei der Evangelischen Hochschule Darmstadt und der Hochschule Koblenz ergaben sich zudem aus den separaten Praktikumsordnungen noch wertvolle Hinweise, ebenso aus der Prüfungsordnung der Universität Kassel, weshalb diese in die Auswertung mit einbezogen wurden. Verglichen wurden insbesondere neben der angesetzten Regelstudienzeit und der Möglichkeit zur Erlangung der staatlichen Anerkennung das Volumen der praktischen Studienanteile innerhalb der Curricula (In welchen Semestern sind praktische Anteile vorgesehen und welchen zeitlichen Anteil haben sie?) und ihre Integration in den Studienablauf. Des Weiteren wurde untersucht, ob und wie die

²⁰ Eine Ausnahme bildet hierbei die Hochschule Fresenius: hier war auf der Homepage lediglich eine Studienbroschüre erhältlich und auch auf eine schriftliche Nachfrage bei der Hochschule selbst konnte der Autorin kein Modulhandbuch zur Verfügung gestellt werden.

Lerninhalte aus den praktischen Anteilen abgeprüft und bewertet werden und somit auch in die Abschlussnote mit einfließen.

2.5.1 Regelstudiendauer und staatliche Anerkennung

Die Regelstudiendauer liegt bei allen verglichenen Studiengängen entweder bei 6 (Hochschule Fresenius Frankfurt, Universität Kassel, Universität Mainz, Hochschule Frankfurt, Hochschule Darmstadt) oder bei 7 Semestern (Hochschule Fulda, Hochschule RheinMain, Hochschule Koblenz, Hochschule Ludwigshafen, Evangelische Hochschule Darmstadt, Katholische Hochschule Mainz). Bei den siebensemestrigen Studiengängen ist innerhalb des Studiums in allen Fällen ein komplettes Praxissemester integriert (dieses stellt quasi das zusätzliche Semester dar) und dadurch erhalten die Studierenden mit erfolgreichem Bestehen des Bachelors auch gleichzeitig die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter/in bzw. Sozialpädagoge/Sozialpädagogin. Bei den sechssemestrigen Studiengängen wird die staatliche Anerkennung erst nach dem Studium i. d. R. durch die Ableistung eines praktischen Anerkennungsjahres mit anschließender Prüfung erteilt. Eine Ausnahme stellt hierbei die Hochschule Fresenius dar, denn hier wird die staatliche Anerkennung bereits innerhalb der 6 Semester erreicht: „Die staatliche Anerkennung zum Sozialarbeiter erfolgt mit dem Studienabschluss nach drei Jahren. Ein anschließendes Berufsanerkennungsjahr oder eine weitere Praxisphase ist für die staatliche Anerkennung nicht mehr notwendig, da diese durch ein integriertes Praktikum während des 5. Semesters sichergestellt wird.“ (Hochschule Fresenius, o. J.)

Tabelle 2: Regelstudiendauer und Vergabe der staatlichen Anerkennung²¹

Hochschulen mit einer Regelstudiendauer von 6 Semestern	Hochschulen mit einer Regelstudiendauer von 7 Semestern
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hochschule Fresenius Frankfurt</i> • Universität Kassel • Universität Mainz • Hochschule Frankfurt • Hochschule Darmstadt 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hochschule Fulda</i> • <i>Hochschule RheinMain</i> • <i>Hochschule Koblenz</i> • <i>Hochschule Ludwigshafen</i> • <i>Evangelische Hochschule Darmstadt</i> • <i>Katholische Hochschule Mainz</i>

Hierdurch zeigt sich schon ein gewichtiger Unterschied: diejenigen Hochschulen, die ein ganzes

²¹ Diejenigen Hochschulen, die mit Studienabschluss direkt die staatliche Anerkennung verleihen, sind kursiv gedruckt.

Praxissemester (meistens das 5. Semester) in den Studienverlauf integrieren, binden somit eine längere Praxisphase bereits aktiv in das grundständige Studium mit ein, während diejenigen Hochschulen mit anschließendem Anerkennungsjahr dies erst an den erfolgreichen Bachelorabschluss angliedern und während der Studienzeit i. d. R. lediglich kürzere – die Länge variiert aber von Hochschule zu Hochschule²² – Praktika bzw. Praxiserfahrungen in den Studienverlauf integrieren. Es zeigen sich folglich hierbei bereits zwei verschiedene Strukturmodelle: zum einen die Studiengänge, mit deren Bestehen direkt die staatliche Anerkennung verbunden ist, die dafür aber i. d. R. ein Semester länger dauern und zum anderen die Studiengänge mit einer lediglich sechssemestrigen Studiedauer, mit deren Abschluss aber die staatliche Anerkennung noch nicht vergeben wird (Ausnahme: Hochschule Fresenius, Frankfurt).

2.5.2 Die Praxisanteile und ihre Integration in das Studium sowie ihre Prüfung und Bewertung

Praktische Studienanteile werden nicht nur durch originäre Praktika in das Studium integriert, sondern auch durch Exkursionen, Hospitationstage o. ä. Wann solche Anteile Platz im Curriculum finden, ist dabei unterschiedlich: einige Hochschulen fangen bereits frühzeitig (in der ersten Hälfte der Regelstudienzeit) damit an²³, andere Hochschulen platzieren praktische Sequenzen und Praktika eher später im Studienverlauf²⁴. Schwierigkeiten bereitet jedoch beim Vergleich der verschiedenen Modulhandbücher, bei jedem praktischen Anteil exakt die dafür vorgesehene Zeit und auch Wertigkeit bzgl. der Prüfungsleistung – z. B., ob Abschlussleistungen benotet oder lediglich mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ beurteilt werden – zu bestimmen, da diese oft nicht separat aufgeführt, sondern für das gesamte Modul ausgewiesen werden. Aus diesem Grund kann im Folgenden auch nicht ein einheitliches Maß wie Stundenumfang oder zu vergebende Credit Points herangezogen werden, sondern es wird jeweils die Einheit angegeben, die im Modulhandbuch steht – wenn sie denn überhaupt vermerkt ist. Insbesondere bei Praxisanteilen, die eng verbunden mit begleitenden, theoretischen Anteilen stattfinden, lassen die Hochschulen ihren Lehrenden damit eine gewisse Freiheit, wie und in welchem Umfang sie diese einbauen (vgl. bspw. Hochschule Koblenz: begleitetes Erkundungspraktikum im 2. Semester, hier wird nur die Gesamt-SWS-Zahl angegeben).

²² Insbesondere die Universität Kassel sieht ein verhältnismäßig langes Praktikum vor.

²³ z. B. Hochschule Darmstadt: hier finden Praxiserkundungen bereits im 1. und 2. Semester im Rahmen der Studieneingangsgruppe statt; ähnlich: Evangelische Hochschule Darmstadt

²⁴ z. B. Hochschule Fresenius Frankfurt ab dem 4. Semester, Universität Mainz ab dem 5. Semester

a) Hochschulen mit einer Regelstudiendauer von 6 Semestern

Bevor auf die einzelnen Hochschulen und ihre Praxisanteile näher eingegangen wird, erfolgt für einen ersten Überblick eine tabellarische Darstellung der Praxisanteile über die Regelstudienzeit hinweg inklusive der Angabe, in welchem Umfang (zeitlich oder bezogen auf die Credit Points) diese vorgesehen sind, welche Vor-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen hierfür stattfinden sowie, ob diese prüfungsrelevant und benotet oder unbenotet sind, soweit dies in den Modulhandbüchern angegeben ist.²⁵

Tabelle 3: Praxisanteile im Studienverlauf der 6semestrigen Studiengänge

Semester →	1	2	3	4	5	6
Hochschule ↓						
Hochschule Fresenius Frankfurt				Praxisprojekt „Individuelles Verhalten und Erleben“	Berufsfeldpraktikum; Prüfungsleistung: Praxisbericht und Kolloquium (30 CP)	
Hochschule Frankfurt			Praxisvorbereitung mit Praxiserkundungen; Prüfungsleistung: benotetes Studienportfolio	50 Praxistage (400 Arbeitsstunden) über die ein Praxistagebuch zu führen ist; Prüfungsleistung: Praxisdokumentation		
Hochschule Darmstadt	Praxiserkundungen im Rahmen der Studieneingangsgruppe (30 Std. inkl. Auswertung und Reflexion)		4wöchiges sozialpädagogisches Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit, anschließend Nachbereitungsseminar; Prüfungsleistung: Praktikumsbericht (wird nicht benotet, gilt aber als Prüfungsvorleistung)	Projekte (210 Std. Praxiserfahrung und insg. 4 handlungsfeldbezogene Theorieveranstaltungen); Prüfungsleistung: Praxisbericht und Fachgespräch	4wöchiges sozialadministratives Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit, im Vorfeld Vorbereitungsveranstaltung, im Nachhinein Nachbereitungsveranstaltung; Prüfungsleistung: benoteter Praktikumsbericht, der präsentiert werden muss	
Universität				Berufspraktische Studien (768 Std.) und 30stün-		

²⁵ Diese Angaben können jedoch nur gemacht werden, wenn diese auch präzise in den Modulhandbüchern festgelegt wurden; fehlen sie, so sind sie dann auch in der Tabelle nicht vorhanden.

Kassel				dige Auswertungsveranstaltung; Prüfungsleistung: Praktikumsbericht	
Universität Mainz				Studentisches Forschungs- praktikum (120 Std.); Prüfungslei- stung: Projekt- bericht	
				sozialpädago- gisches Prakti- kum (240 Std. Arbeitszeit); es gibt ein Praxis- begleitseminar (2 SWS); Prüfungslei- stung: Prakti- kumsbericht	

- Hochschule Fresenius Frankfurt (Hessen): Soziale Arbeit

Aus den Informationen, die die Studienbroschüre (Hochschule Fresenius, 2016) dieser privaten Hochschule mit staatlicher Anerkennung hergibt, ist abzulesen, dass im 4. Semester ein Praxisprojekt unter der Rubrik „Individuelles Verhalten und Erleben“ vorgesehen ist. Ein Berufsfeldpraktikum erfolgt im 5. Semester. Hierüber ist ein Praxisbericht zu erstellen und ein Kolloquium abzuleisten. Wie bereits erwähnt stellt die Hochschule Fresenius in diesem Vergleich eine Besonderheit dar, da sie in ein lediglich sechssemestrig angelegtes Studium ein komplettes Praxissemester integriert und die Studierenden dadurch nach dem Bachelorabschluss bereits die staatliche Anerkennung erhalten können.

- Hochschule Frankfurt (Hessen): Soziale Arbeit

Die Praxiserfahrungen bzw. Praktika an der Hochschule Frankfurt sind in eines von vier möglichen Schwerpunktmodulen eingebettet, diese sind: „Bildung und Erziehung“, „Ausgrenzung und Integration“, „Organisation und Steuerung“ oder „Kultur und Medien“. Modul 17 widmet sich im 3. Semester der Praxisvorbereitung: Innerhalb dieses Moduls erfolgen u. a. bereits Praxiserkundungen zur Vorbereitung auf das Blockpraktikum. Über eine dieser Praxiserkundungen ist ein schriftlicher Bericht im Rahmen eines Studienportfolios zu erstellen, welcher benotet wird. Die studienbegleitenden 50 Praxistage (400 Arbeitsstunden) sind für das 4. und/oder 5. Semester vorgesehen. Das Praktikum soll nach Möglichkeit zusammenhängend absolviert werden. Es ist möglich, das Praktikum an verschiedenen Praktikumsstellen zu absolvieren. Vor Praktikumsbeginn ist vorgesehen, dass

eine Zielvereinbarung bzgl. des Praktikumsablaufs und der Inhalte zwischen dem Studierenden, dem/der zuständigen Lehrenden und der Praktikumsstelle geschlossen wird. Das Praktikum wird durch die Hochschule u. a. durch theoriegestützte sowie reflexionsorientierte Lehrveranstaltungen begleitet. Während des Praktikums führen die Studierenden ein Praxistagebuch, welches dann als Grundlage für die Praxisdokumentation (Bearbeitungsdauer: vier Wochen) dienen kann, die für die Hochschule als schriftliche Prüfungsleistung zu erstellen ist (vgl. Hochschule Frankfurt, 2015).

- Hochschule Darmstadt (Hessen): Soziale Arbeit

An der Hochschule Darmstadt kommen die Studierenden bereits im 1. und 2. Semester durch Praxiserkundungen im Rahmen der Studieneingangsgruppe mit der Praxis in Kontakt. Hierfür werden 30 Stunden inklusive Auswertung und Reflexion veranschlagt. Die 1. Praktikumsphase ist für das 3. und/oder 4. Semester vorgesehen. Vorbereitet durch früher im Studienverlauf schon stattfindende Methodenvorlesungen bzw. -seminare müssen die Studierenden ein vierwöchiges sozialpädagogisches Praktikum²⁶ in der vorlesungsfreien Zeit ableisten, das nach Beendigung durch ein Nachbereitungsseminar reflektiert und abgerundet wird. Hierfür ist im Vorfeld ein Praktikumsbericht anzufertigen, der i. d. R. dort dann auch zu präsentieren ist. Der Bericht wird nicht benotet, gilt aber als Prüfungsvorleistung.

Die „zweite Praxisphase“ findet ebenfalls im 3. und 4. Semester in Form von Projekten statt. „Als Projekt gilt eine praxisbezogene Lehrveranstaltung, die in der Summe 210 h Praxiserfahrung und pro Semester zwei handlungsfeldbezogene Theorieveranstaltungen sowie eine Reflexionsveranstaltung umfasst“ (Hochschule Darmstadt, o. J., Modul 100). Als Prüfungsleistung sind ein Praxisbericht und ein Fachgespräch vorgesehen. Die dritte Praxisphase schließt sich im 5. Semester an. Abzuleisten ist ein vierwöchiges (120 Stunden) sozialadministratives Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit. Im Vorfeld ist der Besuch einer Vorbereitungsveranstaltung Pflicht, im Nachgang ist ein Praktikumsbericht anzufertigen, der in einer obligatorischen Nachbereitungsveranstaltung zu präsentieren ist und benotet wird.

- Universität Kassel (Hessen): Soziale Arbeit

Eine Besonderheit des Curriculums der Universität Kassel ist, dass dieses zwar „nur“ 6 Semester Regelstudienzeit umfasst, darin aber dennoch ganze 24 Wochen Praktikum vorgesehen sind. Die staatliche Anerkennung wird dadurch jedoch nicht erreicht. Dafür sind noch weitere Praxiszeiten

²⁶ entspricht 120 Stunden, ausgegangen wird hierbei von einer 30-Stunden-Arbeitswoche

nach dem Bachelorabschluss zu erbringen (vgl. Universität Kassel, 2012, 6). Das Praktikum ist im Rahmen des Moduls 9 „Berufspraktische Studien“ abzuleisten und für die Semester 4, 5 und 6 angedacht inkl. der vorlesungsfreien Zeiten (insbesondere für das Praktikum). Das Praktikum umfasst 768 Stunden (24 Wochen à 32 Stunden). Eine 30stündige Auswertungsveranstaltung ist danach verpflichtend zu besuchen. Das Praktikum muss dabei aber nicht gänzlich in einer Praktikumsinstitution außerhalb der Hochschule abgeleistet werden, sondern es können auch 12 Wochen davon „in einem Forschungspraktikum an einem universitären Institut bzw. einer universitären Abteilung oder Einrichtung absolviert werden.“ (Universität Kassel, 2014, 17) Über das Praktikum ist ein Praktikumsbericht anzufertigen und einzureichen.

- Universität Mainz (Rheinland-Pfalz): Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft

Dieser Studiengang fällt im Gegensatz zu den übrigen hier im Vergleich etwas aus dem Rahmen. Zwar taucht er in der Fachsuche im Hochschulkompass bei der Eingabe „Sozialpädagogik“ auf, die Fachrichtung Sozialpädagogik ist aber in ein erziehungswissenschaftliches Studium eingebettet. Innerhalb des (Zwei-Fächer-Bachelor-)Studiengangs Erziehungswissenschaft studieren die Studierenden in den ersten beiden Semestern alle gemeinsam nach dem selben Curriculum. Ab dem 3. Semester wird dann eine von drei möglichen Studienrichtungen gewählt, die hier für den Vergleich relevante Studienrichtung ist „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“. Praktika bzw. praktische Anteile sind erst für das 5. Semester eingeplant. Zum einen gibt es hier ein Pflichtmodul mit studentischen Forschungsprojekten (vorgesehener Workload: 120 Stunden), in dem von den Studierenden Projekte zur Theorie-Praxis-Verbindung geplant und durchgeführt und in einem Projektbericht dokumentiert werden. Ein weiteres, für das 5. Semester angesetztes Modul beinhaltet das sozialpädagogische Praktikum mit vorgesehenen 240 Stunden Arbeitszeit. Dieses kann entweder in den Semesterferien oder auch nebenher im Studium erfolgen. Als Prüfungsleistung ist ein Praktikumsbericht zu erstellen. Zudem ist ein Seminar zur Praktikumsbegleitung mit 2 Semesterwochenstunden vorgesehen. Zu Beginn dieses Praktikumsbegleitungsseminars sollte das Praktikum bereits abgeschlossen oder aber zumindest schon begonnen worden sein (vgl. Universität Mainz, 2012). Im Gegensatz zu anderen Hochschulen ist der Praxisanteil an der Universität Mainz als eher gering einzuschätzen.

b) Hochschulen mit einer Regelstudiendauer von 7 Semestern

Analog zur Tabelle 3 in Abschnitt a) erfolgt auch in Abschnitt b) für einen ersten Überblick eine tabellarische Darstellung der Praxisanteile über die Regelstudienzeit hinweg inklusive der Angabe,

in welchem Umfang (zeitlich oder bezogen auf die Credit Points) diese vorgesehen sind, welche Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen hierfür stattfinden und ob diese prüfungsrelevant sowie benotet oder unbenotet sind, soweit dies in den Modulhandbüchern angegeben wurde.

Tabelle 4: Praxisanteile im Studienverlauf der 7semestrigen Studiengänge

Semester →	1	2	3	4	5	6	7
Hochschule ↓							
Evangelische Hochschule Darmstadt	Praxiserkundungen (90 Std.); Prüfungsleistung: unbenotete mdl. Präsentation einer Situationsanalyse		Forschungsprojekt (90 Std. Praxis, 120 Std. Präsenzzeit, 210 Std. Selbstlernzeit); Prüfungsleistung: Forschungsbericht Studiengangspraktikum (320 Std. Blockpraktikum); Prüfungsleistung: mdl. Fall-, Situations- oder Projektanalyse		praktisches Studiensemester (880 Std.); Prüfungsleistung: Kolloquium (mit vorheriger schriftl. Ausarbeitung)		
Hochschule Fulda		Projektwerkstatt; Prüfungsleistung: benotete mdl. Prüfung			Praxissemester (mind. 100 Tage mit mind. 800 Arbeitsstunden); Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen im Umfang von insgesamt 4 SWS; Prüfungsleistung: schriftl., unbenotete Arbeit		
Hochschule RheinMain				Praktikumsmodul (100 Arbeitstage, 800 Std.), dazwischen Lehrveranstaltungen zu Berufsrecht, Administration und Soziale Träger; Prüfungsleistung: Praktikumsbericht, der mdl. präsentiert und verteidigt werden muss			
					Praxisprojekt Modul 15; Prüfungsleistung: hochschulöffentliche Präsentation weitere Praxisprojekte in Modul 16; Prüfungsleistung: Portfolio, Referat, schriftl. Ausarbeitung		

					tung o.ä.	
Hochschule Koblenz		begleitetes Erkundungspraktikum (3 SWS); Prüfungsleistung: Präsentation und Hausarbeit	Hospitationspraktikum inkl. Vor- und Nachbereitungsveranstaltung (3 SWS); Prüfungsleistung: Bericht und Präsentation	praktisches Semester mit mind. 800 Std. in Blockform mit praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen an der Hochschule; Prüfungsleistung: Bericht und Kolloquium	3 Projektwerkstätten (je 4 SWS); Prüfungsleistung: mdl. Prüfung (Kolloquium, Präsentation) oder schriftl. Prüfung (Klausur, Hausarbeit)	
Hochschule Ludwigshafen					20wöchiges Praktikum (mind. 750 Std.), dazwischen Studienbegleittage (39 Std.) und Supervisionen (19,5 Std.); Prüfungsleistung: Praktikumsbericht	Projekte in Praxis und Forschung; Prüfungsleistung: Hausarbeit, Klausur oder Referat
Katholische Hochschule Mainz					Praxissemester (150 Arbeitstage), dazwischen Gruppensupervisionen und ein Begleitseminar; Prüfungsleistung: unbenotete schriftl. Arbeit	Theorie- und Praxisprojekte (4 SWS) Arbeitsgemeinschaft Theorie-Praxis-Transfer (2 SWS); Prüfungsleistung: benotete schriftl. Arbeit

- Evangelische Hochschule Darmstadt (Hessen): Soziale Arbeit

Die Evangelische Hochschule Darmstadt gibt an, ihr siebensemestriges Studium der Sozialen Arbeit habe insgesamt gesehen zwei Semester mit Praxisphasen, wodurch dann auch die staatliche Anerkennung mit Abschluss des Bachelors inkludiert sei. Bereits im Einführungsmodul (1. und 2. Semester) sind Praxiserkundungen mit einem zeitlichen Umfang von 90 Stunden vorgesehen. Als unbenotete Prüfungsleistung ist eine Situationsanalyse in Bezug auf die gemachten Hospitationserfahrungen mündlich zu präsentieren. Im 3. und 4. Semester nehmen die Studierenden an einem For-

schungsprojekt teil, am „Lernort Praxis“ (Evangelische Hochschule Darmstadt, 2014, 2, im Original in Fettdruck, B. S.) sind dabei 90 Stunden vorgesehen, darüber hinaus werden 120 Stunden Präsenzzeit und weitere 210 Stunden Selbstlernzeit veranschlagt. Die Modulprüfung ist ein Forschungsbericht, der i. d. R. von der Forschungsgruppe zu erstellen ist (pro Student/in 15 Seiten). Modul 8 (3. und 4. Semester) sieht ein Studiengangspraktikum vor: hier sind 320 Stunden im Blockpraktikum abzuleisten.²⁷ Die Modulprüfung besteht aus einer mündlich zu präsentierenden Fall-, Situations- oder Projektanalyse. Sowohl das Forschungsprojekt als auch das Studiengruppenpraktikum können im Ausland gemacht werden, hierfür ist allerdings die „Zustimmung der Leitung des International Office und der Leitung des Praxisreferates“ (Evangelische Hochschule Darmstadt, 2014, 3) erforderlich.

Das 5. Semester ist als praktisches Studiensemester mit 880 Stunden Blockpraktikum konzipiert und soll i. d. R. in derselben Praktikumsinstitution wie das Studiengruppenpraktikum absolviert werden. Auch dieses Praktikum kann im Ausland stattfinden, hier sieht die Praktikumsordnung allerdings vor, dass dann das Studiengruppenpraktikum im Inland abzuleisten ist. Über die Erfahrungen im Praktikum ist eine Kolloquiumsarbeit (20-25 Seiten) zu erstellen und vor dem Kolloquiumstermin abzugeben. Die Bewertung der Arbeit fließt dann in die Gesamtbewertung des Kolloquiums ein.

Für alle praktischen Studienanteile sieht die Hochschule die Begleitung der Studierenden durch die im jeweiligen Modul zuständigen Lehrenden vor.

- Hochschule Fulda (Hessen): Soziale Arbeit

Modul 2.4 beinhaltet an der Hochschule Fulda eine Projektwerkstatt im 2. und 3. Semester. Inhalt dieses Moduls soll u. a. eine angeleitete „Praxis-Projektentwicklung an einem ausgewählten Projektbeispiel in der Regel in Zusammenarbeit mit Praxispartnern“ (Hochschule Fulda, 2015, 12) sein.

Das Modul schließt mit einer benoteten mündlichen Prüfung ab.

Das 5. Semester ist als Praxissemester konzipiert (mind. 100 Tage mit mind. 800 Arbeitsstunden). Die Hochschule begleitet dieses Praxissemester durch Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen im Umfang von 4 Semesterwochenstunden. Das Praxismodul schließt mit einer schriftlichen, aber unbenoteten Prüfung ab.

- Hochschule RheinMain (Hessen): Soziale Arbeit

Die Hochschule RheinMain setzt ihr Praktikumsmodul (Modul 13) für das 4. und 5. Semester an.

²⁷ Das Praktikum ist üblicherweise in der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem 3. und 4. Semester abzuleisten, allerdings können auch noch maximal 80 Stunden davon in der Vorlesungszeit im 4. Semester absolviert werden.

Das berufspraktische Studiensemester wird mit 100 Arbeitstagen (800 Arbeitsstunden) veranschlagt. Innerhalb des Moduls gibt es sowohl Lehrveranstaltungen in „Berufsrecht“ sowie „Administration und Sozialer Träger“, als auch Begleit- und Auswertungsveranstaltungen zum Praktikum selbst. Über das Praktikum ist ein Praktikumsbericht zu erstellen, der innerhalb einer mündlichen Prüfung auch zu präsentieren und zu verteidigen ist. Eng mit Modul 13 verknüpft wird Modul 15 gesehen: dieses Modul ist als Praxisprojekt in den Semestern 5 und 6 angelegt und schließt u. a. mit einer hochschulöffentlichen Präsentation ab. Ebenfalls in den Semestern 5 und 6 ist das Wahlpflichtmodul 16 angesiedelt. Hier ist es den Studierenden möglich, eines von vier Vertiefungsgebieten zu wählen: „Lebenswelt und Sozialraum“, „Erziehung und Bildung“, „Management und Recht“ oder „Gesundheit und Lebensbewältigung“. Auch in dieses Modul sind Praxisprojekte integriert. Das Modul schließt je nach Vertiefungsgebiet mit unterschiedlich zu erbringenden Prüfungsleistungen ab, bspw. ist für die Module 16.1 (Lebenswelt und Sozialraum) und 16.3 (Erziehung und Bildung) ein „Portfolio mit summarischer Reflexion“ (Hochschule RheinMain, 2012, 25+28) zu erstellen, für die beiden anderen Wahlmodule ist die Prüfungsart variabler gestaltet, bspw. kann eine schriftliche Ausarbeitung erstellt oder ein Referat vorbereitet und vorgetragen werden o. ä.

- Hochschule Koblenz (Rheinland-Pfalz): Soziale Arbeit

Die Hochschule Koblenz spricht innerhalb ihres Modulplans von sechs „Theorie-Praxis-Einheiten“ (Hochschule Koblenz, 2016, 6) innerhalb des Studiums. Dabei wird das ganzsemestrige Praktikum im 4. Semester als „Theorie-Praxis-Einheit I“ bezeichnet, die übrigen fünf Einheiten zählen zur sog. „Theorie-Praxis-Einheit II“. Bereits im 2. Semester ist die Veranstaltung „Erkundungspraktikum im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit“ mit 3 Semesterwochenstunden angesetzt. Hier finden begleitete Erkundungspraktika statt. Welchen Umfang diese Praktika dabei haben, ist im Modulhandbuch nicht festgelegt. Abgeschlossen wird das Modul durch eine Präsentation und eine Hausarbeit. Im 3. Semester bietet Modul 13 weiteren praktischen Input. Dieses Modul mit dem Titel „Hospitationspraktikum in einem ausgewählten Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und theoretische Grundlagen für den Theorie-Praxis-Transfer“ (Hochschule Koblenz, 2016, 9) und einem angesetzten Umfang von 3 Semesterwochenstunden umfasst sowohl das eigentliche Hospitationspraktikum als auch die entsprechenden Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen. Als Modulleistungen bzgl. des Praktikums sind ein Bericht sowie eine Präsentation zu erstellen.

Das 4. Semester ist ein praktisches Semester, welches keinem Modul zugeordnet ist. Es finden sich aber in der Prüfungsordnung folgende Hinweise: Erwartet wird eine fachpraktische, mind. 800 Stunden umfassende Tätigkeit in Blockform, die die Studierenden ableisten sollen, das Praktikum kann aber auch „in Form eines von der Hochschule angeleiteten praxisorientierten Forschungspro-

jektes erbracht werden.“ (Hochschule Koblenz, 2011, 96) Während des Praktikums sind praxisbegleitende Lehrveranstaltungen an der Hochschule vorgesehen. Abschließend sind nach dem Praktikum bzw. Forschungsprojekt ein Bericht zu erstellen und ein Kolloquium zu bestehen.

In den Semestern 5, 6 und 7 sind drei Projektwerkstätten „Projektpraxis“ mit je 4 Semesterwochenstunden Umfang vorgesehen. Hierbei reicht die Projektpraxis „von einem durch die Hochschule angeleiteten Praxisforschungsprojekt bis hin zu einer terminlich abgestimmten Praxisphase in einer Einrichtung der Sozialen Arbeit.“ (Hochschule Koblenz, 2016, 51+68+82) Lt. Prüfungsordnung wird die sog. „Theorie-Praxis-Einheit II“ mit einer mündlichen Prüfung (z. B. Kolloquium, Präsentation) oder einer schriftlichen Prüfung (Klausur, Hausarbeit) abgeschlossen (vgl. Hochschule Koblenz, 2011, 96).

- Hochschule Ludwigshafen (Rheinland-Pfalz): Soziale Arbeit

Das Studiencurriculum der Hochschule Ludwigshafen sieht für das 5. Semester ein 20wöchiges Praktikum vor (750 Stunden, also 20 Wochen à 37,5 Stunden), das im von den Studierenden ab dem 4. Semester gewählten Studienschwerpunkt abzuleisten ist (es werden 8 Schwerpunkte angeboten, z. B. „Soziale Arbeit als Hilfe zur Erziehung“, „Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten“ oder „Soziale Arbeit mit straffälligen Menschen und ihrem Umfeld“). Vorgeschrieben ist, dass ein Ausbildungsplan zwischen den Studierenden und den Praxisinstitutionen vorab erstellt wird, welcher den zeitlichen, organisatorischen und inhaltlichen Ablauf des Praktikums festlegt. Die Hochschule erwartet, dass die Anleitung innerhalb der Praktikumsstelle mind. 300 Stunden umfasst. Das Praktikum wird durch Studienbegleittage (39 Stunden) und Supervisionen (19,5 Stunden) der Hochschule unterstützt und vorab auch durch Veranstaltungen des Studienschwerpunkts vorbereitet. Bestandteil der Modulprüfung ist die Anfertigung eines Praktikumsberichtes.

Modul 14 sieht im 6. und 7. Semester mit einem offenen Profil eine weitere Spezialisierungsmöglichkeit für die Studierenden vor, bspw. in der Schuldnerberatung, der Schulsozialarbeit oder im Sozialmanagement. Innerhalb dieses 5 Semesterwochenstunden umfassenden Wahlpflichtmoduls sollen Projekte in Praxis und Forschung durchgeführt werden, die aber im Modulhandbuch nicht näher beschrieben werden. Als Prüfungsleistung sieht dieses Modul eine Hausarbeit, eine Klausur, ein Referat oder eine sonstige adäquate Leistung vor (vgl. Hochschule Ludwigshafen, 2015).

- Katholische Hochschule Mainz (Rheinland-Pfalz): Soziale Arbeit

An der Katholischen Hochschule ist das 5. Semester ein Praxissemester. Das Praktikum umfasst 150 Arbeitstage und wird durch eine Gruppensupervision sowie ein Seminar begleitet bzw. unterstützt. Das Praxismodul schließt mit einer „unbenoteten, schriftlichen und prüfungsäquivalenten

Studienleistung“ (Katholische Hochschule Mainz, 2014, 14) ab. Zudem sind im 6. und 7. Semester noch 4 Semesterwochenstunden für Theorie- und Praxisprojekte vorgesehen und im 6. Semester zusätzlich der Besuch einer Arbeitsgemeinschaft zum Theorie-Praxis-Transfer mit 2 Semesterwochenstunden. Der Besuch der Arbeitsgemeinschaft und das erfolgreiche Absolvieren der dafür zu erbringenden „benoteten, schriftlichen und prüfungsäquivalenten Studienleistung“ (Katholische Hochschule Mainz, 2014, 21) sind zusammen mit dem erfolgreich bestandenen Praxissemester Voraussetzung für die staatliche Anerkennung.

2.5.3 Vergleich der Curricula bzgl. originärer Praktika

In der weiteren Arbeit wird insbesondere auf die Wirkung von originären Praktika abgestellt werden. Als originäre Praktika werden hier jene Praxiserfahrungen verstanden, die direkt in einer Einrichtung der Sozialen Arbeit abgeleistet werden und mindestens 4 Wochen andauern. Hierüber soll nun ein gesonderter Vergleich bzgl. der Einbindung dieser Praktika in das Studium, insbes. die Vor- und Nachbereitung bzw. direkte Begleitung sowie die damit verbundenen Prüfungsleistungen erfolgen. Zunächst folgt eine Tabelle, in der jene in den Vergleich einbezogenen Praktika mit ihrem Umfang, den geforderten Prüfungsleistungen sowie den vorgesehenen Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen für einen ersten Überblick aufgeführt sind.

Tabelle 5: Curriculumvergleich der Hochschulen bzgl. der originären Praktika

Hochschule	Bezeichnung und vorgesehene/s Semester	Zeitungfang	Prüfungsleistung	Vorbereitung/ Begleitung/ Nachbereitung
Hochschule Darmstadt	sozialpädagogisches Praktikum, 3./4. Semester	4 Wochen (120 Std.)	Praktikumsbericht (unbenotet, gilt aber als Prüfungsvorleistung)	Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen (in Modul 2 bzw. 7)
	sozialadministratives Praktikum, 5. Semester	4 Wochen (120 Std.)	Praktikumsbericht und dessen Präsentation, wird benotet	Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen
Evangelische Hochschule Darmstadt	Studiengangspraktikum, 3./4. Semester	320 Std.	mdl. Fall-, Situations- oder Projektanalyse, zur Benotung k. A.	Begleitung bzw. Vor- und Nachbereitung durch Vorlesungen und Studiengruppen
	praktisches Studiensemester, 5. Semester	880 Std.	Kolloquium mit vorheriger schriftlicher Ausarbeitung, zur Benotung k. A.	Begleitung bzw. Vor- und Nachbereitung durch Vorlesungen und Studiengruppen sowie Supervision
Hochschule Frese-	Berufsfeldpraktikum,	30 CP (dies entspricht	Praxisbericht und Kol-	k. A.

nus Frankfurt	5. Semester	etwa 750-900 Std.; da 1 CP i. d. R. 25-30 Std. entspricht ²⁸)	loquium, zur Benotung k. A.	
Hochschule Frankfurt	Praxistage, 4./5. Semester	50 Tage (400 Arbeitsstd.)	Führen eines Praxistagebuchs ist Pflicht, auf dessen Basis ist eine Praxisdokumentation zu erstellen, zur Benotung k. A.	Begleit- und Reflexionsveranstaltungen
Hochschule Fulda	Praxissemester, 5. Semester	mind. 100 Tage mit mind. 800 Arbeitsstd.	schriftl., unbenotete Arbeit	Vor- und Nachbereitungs-/Reflexionsveranstaltungen (insg. 4 SWS)
Universität Kassel	berufspraktische Studien, 5./6./7. Semester	768 Std.	benoteter Praktikumsbericht	30stündige Begleit- und Auswertungsveranstaltung, Supervision
Hochschule RheinMain	Praktikumsmodul, 4./5. Semester	800 Std. (100 Arbeitstage)	Praktikumsbericht, der mdl. präsentiert und verteidigt werden muss, zur Benotung k. A.	begleitende Lehrveranstaltungen, Auswertungsveranstaltung
Hochschule Koblenz	praktisches Semester, 4. Semester	800 Std.	Bericht und Kolloquium, zur Benotung k. A.	praxisbegleitende Lehrveranstaltungen
Hochschule Ludwigshafen	Praktikum, 5. Semester	20 Wochen mit mind. 750 Std.	benoteter Praktikumsbericht	Studienbegleittage (39 Std.) und Supervisionen (19,5 Std.)
Katholische Hochschule Mainz	Praxissemester, 5. Semester	150 Arbeitstage (Arbeitszeit pro Tag soll individuell mit Praxisinstitution vereinbart werden, bei einem 8-Std.-Tag wären dies 1200 Std.)	unbenotete schriftl. Arbeit	begleitende Gruppensupervisionen und ein Begleitseminar
Universität Mainz	sozialpädagogisches Praktikum, 5. Semester	240 Std.	Praktikumsbericht, zur Benotung k. A.	Praxisbegleitseminar (2 SWS)

- Zeitlicher Umfang der Praktika

Der Umfang der Einzelpraktika variiert stark von Hochschule zu Hochschule: er geht von 120 Stunden (Hochschule Darmstadt) bis hin zu bis zu 1200 Stunden (Katholische Hochschule Mainz). An der Katholischen Hochschule Mainz hat das betrachtete Einzelpraktikum somit die 10fache Dauer gegenüber den betrachteten Einzelpraktika an der Hochschule Darmstadt. Für das Praktikum an der Katholischen Hochschule ist allerdings auch ein eigenes Praxissemester vorgesehen, während an der Hochschule Darmstadt die Praktika in der vorlesungsfreien Zeit bzw. neben dem üblichen Studienbetrieb abzuleisten sind. Letztere sind v. a. in den 7semestrigen Studiengängen vorgesehen und

²⁸ Vgl. bspw. Universität Hohenheim, o. J.

führen zur staatlichen Anerkennung nach Beendigung des Studiums, allerdings sehen auch die Hochschule Fresenius und die Universität Kassel ähnlich lange Praktika innerhalb ihrer 6semestri-gen Studiengänge vor, wobei die Hochschule Fresenius nach Abschluss des Bachelors auch bereits die staatliche Anerkennung verleihen kann. Damit kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass bspw. die Hochschule Darmstadt weniger Wert auf den Einbezug von praktischen Erfahrungen in das Studium legt, denn es kommt auch darauf an, wie häufig Praxiserfahrungen in das Studium integriert werden und hierbei setzt bspw. die Hochschule Darmstadt mit vorgesehenen praktischen Anteilen schon ab dem 1. Semester auf eine bereits sehr früh im Studium angesetzte Praxisbegegnung.

- Prüfungsleistungen

Für alle hier betrachteten Einzelpraktika ist eine Prüfungsleistung zu erbringen. Durch diese Regelung zeigt sich, dass den Praktika innerhalb der Studiengänge auch eine Wertigkeit bzgl. des Bestehens des Studienganges zuerkannt wird. I. d. R. sind Praktikumsberichte zu erstellen, die z. T. auch zu präsentieren oder in einem Kolloquium zu verteidigen sind²⁹. Durch die curricularen Vorgaben einer Präsentation bzw. einer Verteidigung wird dazu beigetragen, dass die Theorie-Praxis-Relationierung vertieft, das Praktikum noch stärker reflektiert und die Verbindung von Studium und Praxis somit fokussiert wird.

Innerhalb der Modulhandbücher lässt sich oft nicht ablesen, ob die Prüfungsleistungen benotet werden oder nicht, es ist eher die Rede davon, dass ein Modul zu bestehen ist, also in den Kategorien „bestanden“ und „nicht bestanden“ gedacht wird und bei „bestanden“ nicht gesondert differenziert wird (Bsp.: als Voraussetzung für die Vergabe von Credit Points für das Praxismodul legt die Universität Mainz lediglich fest: „Regelmäßige und aktive Teilnahme, Bestehen der Modulprüfung“ (Universität Mainz, 2012, 19)). Direkte Angaben bzgl. der Benotung machen lediglich 5 Hochschulen, 3 davon benoten Prüfungsleistungen³⁰.

- Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika

Wie stark die Einbindung der Praktika in den Studienverlauf durch das Curriculum vorgesehen ist, zeigt sich insbesondere dadurch, wie die einzelnen Hochschulen die Praktika vor- und nachbereiten bzw. begleiten.³¹ Vorbereitungsveranstaltungen, die die Studierenden zu den Praktika hinführen und den Einstieg in die praktische Arbeit erleichtern sollen, sehen 3 der 10 verglichenen Hochschulen

²⁹ Hochschule Darmstadt (sozialadministratives Praktikum), Evangelische Hochschule Darmstadt (praktisches Studiensemester), Hochschule Fresenius Frankfurt, Hochschule RheinMain und Hochschule Koblenz

³⁰ Hochschule Darmstadt (sozialpädagogisches Praktikum: keine Benotung der Prüfungsleistung; sozialadministratives Praktikum: Benotung der Prüfungsleistung), Hochschule Fulda (keine Benotung), Universität Kassel (Benotung), Hochschule Ludwigshafen (Benotung) und Katholische Hochschule Mainz (keine Benotung)

³¹ Da von der Hochschule Fresenius hierzu keine Angaben vorlagen, wurde diese nicht in den Vergleich einbezogen.

vor³². Begleitende Unterrichtseinheiten sind an den meisten der betrachteten Hochschulen vorgesehen: es werden an 7 von 10 der Hochschulen allgemeine Begleitveranstaltungen angeboten³³, aber auch an 4 der 10 Hochschulen für den einzelnen Praktikanten/die einzelne Praktikantin individualisierte Begleitangebote wie (Gruppen-)Supervisionen³⁴. Nachbereitungs- bzw. Reflexionsveranstaltungen sehen 6 von 10 der betrachteten Hochschulen vor³⁵. Es ist davon auszugehen, dass jene Hochschulen, die umfassende Vor-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen zu den Praktika in ihren Curricula festlegen, besonderen Wert auf die Theorie-Praxis-Verbindung legen.

2.5.4 Fazit zu 2.5 Vergleich von Bachelor-Studiencurricula an Hochschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen in Bezug auf die Einbindung von Praktika bzw. praktischer Erfahrungen

Die Integration von Theorie-Praxis-Elementen in die einzelnen Studiengänge wird sowohl an den verglichenen Fachhochschulen als auch an den Universitäten sehr unterschiedlich gehandhabt. Unter den betrachteten Hochschulen nimmt die Universität Mainz eine Sonderstellung ein, da der Bereich der Sozialpädagogik in einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang eingebettet ist und erst durch die Schwerpunktwahl der Studierenden näher in den Fokus gerückt wird. Hier ist auch die „Begegnung“ mit der Praxis erst verhältnismäßig spät (5. Semester) im Curriculum verankert. Auch die zweite hier in die Betrachtung einbezogene Universität (Kassel) siedelt die Praktikumsphase erst in der 2. Hälfte des Studiums an, diese ist allerdings deutlich länger als an der Universität Mainz. Dies könnte mit den Traditionen der beiden Universitäten zusammenhängen: während die Universität Kassel aus einer Gesamthochschule³⁶ – und damit einer den Fachhochschulen nahe stehenden Organisationsform hervorging – und erst seit 2002 als Universität gilt (vgl. Universität Kassel, o. J.), ist die Universität Mainz eine seit 1477 bestehende Universität mit langer Forschungstradition (vgl. Universität Mainz, 2016) und enger Verbindung zum Humboldtschen Wissenschaftsideal.

6 der betrachteten Fachhochschulen legen das Studium auf 7 Semester inkl. eines Praxissemesters an, um bewusst einen hohen praktischen Anteil in das Studium zu integrieren und damit den Stu-

³² Hochschule Darmstadt, Evangelische Hochschule Darmstadt und Hochschule Fulda

³³ Evangelische Hochschule Darmstadt, Universität Kassel, Hochschule RheinMain, Hochschule Koblenz, Hochschule Ludwigshafen, Katholische Hochschule Mainz und Universität Mainz

³⁴ Evangelische Hochschule Darmstadt (praktisches Studiensemester), Universität Kassel, Hochschule Ludwigshafen und Katholische Hochschule Mainz

³⁵ Hochschule Darmstadt, Evangelische Hochschule Darmstadt, Hochschule Frankfurt, Hochschule Fulda, Universität Kassel, Hochschule RheinMain

³⁶ Gesamthochschulen weisen i. d. R. sowohl Merkmale von Fachhochschulen (also am dualistischen Prinzip orientierte Hochschulen) als auch von Universitäten (als eher wissenschafts- und forschungsorientierte Bildungseinrichtungen) auf (vgl. ausführlich Kluge, Neusel, Oehler und Teichler, 1981).

dierenden auch direkt mit dem Studienabschluss die staatliche Anerkennung verleihen zu können.³⁷ Bzgl. der Einbindung der Praxis in das Studium sind sehr unterschiedliche Konzepte ersichtlich: neben Blockpraktika gibt es Praxisprojekte, Praxiserkundungen, Hospitationstage o. ä. Zudem zeigt sich durch die unterschiedlichen Angebote von Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen, wie stark oder weniger stark die einzelnen Hochschulen jeweils die Praxiserfahrungen in das Theoriestudium einbinden.

Im Gegensatz zu den hier betrachteten Universitäten sehen die Fachhochschulen i. d. R. schon früher im Studienverlauf Praxiskontexte im Studium vor (an der Hochschule Darmstadt bspw. schon im 1. Semester) und bemühen sich so frühzeitiger um eine Verzahnung von Theorie und Praxis.

Allen betrachteten Hochschulen ist gemein, dass die Praxiskontexte auch Bestandteil des Prüfungssystems sind, ihnen also auch hier eine Wichtigkeit eingeräumt wird: über Blockpraktika ist bspw. i. d. R. an allen Hochschulen ein Praktikumsbericht anzufertigen – ob dieser benotet oder lediglich mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ bewertet wird, wird dagegen an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich gehandhabt.

Zwei Hochschulen zeigen bzgl. ihrer praktischen Anteile im Vergleich zu den anderen Hochschulen Alleinstellungsmerkmale: so verlangt die Hochschule Ludwigshafen vor Beginn des Praktikums die Erstellung eines Ausbildungsplanes, sodass schon im Vorhinein eine Strukturierung des praktischen Anteils vorgenommen wird, ebenso gibt es an dieser Hochschule neben den Studienbegleittagen auch Supervisionen für die Praktikant/inn/en. Die Hochschule RheinMain sieht als Abschluss des Praxisprojektes im 5. und 6. Semester eine hochschulöffentliche Präsentation vor. Hieraus lässt sich schließen, dass die Hochschule die in der praktischen Arbeit gewonnenen Erkenntnisse als so wichtig erachtet, dass sie deren Präsentation auch den übrigen Studierenden der Hochschule zugänglich machen will.

3. Profession, Professionalität und individuelle Professionalisierung

Da sich Forschungsfrage 1 mit der individuellen Professionalisierung³⁸ von Studierenden beschäftigt, erscheint es sinnvoll, sich kurz mit den Begrifflichkeiten Professionalität, Profession und Professionalisierung auseinanderzusetzen. Von Hippel und Schmidt-Lauff (2012, 83) ordnen in differenztheoretischer Hinsicht den Begriff der Profession der Strukturebene, den Begriff der Professionalität der Handlungsebene und den Begriff der Professionalisierung der Prozessebene zu.

³⁷ Ausnahme: Hochschule Fresenius Frankfurt: hier wird durch ein 6semestriges Studium inklusive eines Praxissemesters bereits die staatliche Anerkennung erreicht.

³⁸ Im Sinne eines individualbiographischen Entwicklungsprozesses

3.1 Profession

Die klassischen, allgemein als solche bekannten Professionen, die auch heute noch ihren Professionsstatus bewahrt haben, sind die Theologie, die Rechtswissenschaften und die Medizin (vgl. Schrittmesser, 2012, 168 und Müller, 2008, 1). Professionen an sich werden häufig als eine Art Weiterentwicklung von besonderen Berufen angesehen, welchen ein akademischer Werdegang zugrunde liegt und für die „ein bestimmtes Verhältnis nach innen“ (Männle, 2013, 10) typisch ist. Ebert (2011, 17) beschreibt einen wichtigen Unterschied von Profession und Beruf folgendermaßen:

„Ein Merkmal von Berufen im Unterschied zu Professionen ist die striktere Trennung zwischen Alltag und Erwerbsleben. Die Ausübung eines Berufs ermöglicht einen radikaleren Wechsel zwischen den verschiedenen Rollen (beruflich/privat), die eine Person innehat. Von den Angehörigen einer Profession wird auch dann eine bestimmte, sich aus ihrem Verantwortungsbereich herleitende ethische und moralische Orientierung erwartet, wenn sie den beruflichen Kontext verlassen haben.“

I. d. R. sind Professionsvertreter/innen zuständig für die Bearbeitung bzw. Lösung bestimmter gesellschaftlicher Probleme und dafür auch als Expert/inn/en anerkannt. Auch Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992a, 82) erkennen die besonders auf (gesellschaftliche) Problemlösungen abstellende Funktion der Professionen, wenn sie Professionen als „eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden“ beschreiben (vgl. auch: Dewe, 2009, 56).

Definitionen von Professionen beinhalten üblicherweise folgende spezifischen Merkmale (vgl. hierzu Männle, 2013, 10-11): zum einen das Erbringen einer zentralwertbezogenen Dienstleistung (vgl. auch Dewe, Ferchhoff und Radtke, 1992, 7-8), außerdem ein sehr spezifisches, professionsimmanentes Wissen sowie einen hohen Grad an Organisiertheit und Handlungsautonomie in ihrem konkreten Handlungsfeld. Besonders charakteristisch für eine Profession ist dabei nach Kraimer (2009, 74) „das spezielle Professionswissen“, welches einen exklusiven Bezug „auf eine akademische Leitdisziplin [hat], die unter anderem für die Reflexion des Fach- und Reflexionswissens Sorge trägt [...] und als „Einmassierung“ wissenschaftlichen Wissens in professionelle Habitusformationen nachhaltig einzuprägen ist.“ Für eine noch weiterführende, ergänzende Merkmalsbeschreibung soll exemplarisch auf Kurtz (2005, 35-36) zurückgegriffen werden, der eine Art Katalog jener Merkmale erstellt hat, die üblicherweise auf eine Profession zutreffen und woran diese erkennbar ist, wobei der Katalog die bislang aufgeführten Merkmale ebenso inkludiert: Zum einen sind die Professionsangehörigen regelmäßig in einem selbstverwalteten Berufsverband organisiert, welcher zweitens bestimmte, berufsethische Verhaltensregeln entwirft und vorgibt, an die sich die Verbandsmitglieder bei der Ausübung ihrer Profession gebunden fühlen sollten. Drittens hebt sich die Professionstätig-

keit durch eine spezifische Wissensbasis hervor, deren Vermittlung üblicherweise in der Hand des Verbandes selbst liegt, denn auch die Ausbilder/innen an den Hochschulen sind Angehörige der Profession und damit auch des Verbandes. Die Studierenden werden somit bereits frühzeitig während der Ausbildung „in die Profession hinein sozialisiert.“ Viertens stellt professionelle Arbeit Dienst an der Allgemeinheit dar und ist auf zentrale gesellschaftliche Werte wie Erziehung, Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil etc. bezogen. Mit „dieser Orientierung der Tätigkeit am öffentlichen Wohl korrespondiert das Postulat der Dienstmotivation als mehr kollektivitätsbezogen (altruistisch und moralisch) und weniger egoistisch (ökonomisch) gesteuert.“ Fünftens stellt sich die Beziehung zwischen professionell Handelndem/Handelnder und Klient/in i. d. R. asymmetrisch dar: der/die Professionsangehörige hat die Expert/inn/enfunktion inne und ist weitestgehend frei in der Gestaltung und Entscheidung bzgl. eines sich stellenden Problems – damit hat er/sie aber auch eine hohe Verantwortung gegenüber dem Klienten/der Klientin. Diese/r wiederum hat nicht immer die Entscheidungsfreiheit, an wen er sich wenden kann (z. B. im Krankenhaus) und muss damit einen (teils gewaltigen) Vertrauensvorschuss erbringen. Sechstens besetzen die Professionellen „mit ihrer Tätigkeit gegenüber anderen Berufen ein deutlich demarkiertes 'exklusives Handlungskompetenzmonopol'“. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Lösung eines Problems nicht immer gelingen kann und wird: es ist bspw. Ärzt/inn/en eben nicht möglich, jede Art von Erkrankung zu heilen und ein Anwalt/eine Anwältin kann auch nicht jeden Rechtsstreit gewinnen, dennoch oder gerade deswegen „genießt diese mit Unsicherheit hantierende professionelle Arbeit in ihrer externen Umwelt ein hohes Maß an gesellschaftlicher Wertschätzung.“ Siebtens und letztens ist es Angehörigen von Professionen i. d. R. nicht erlaubt, spezifische Werbung für sich und ihre Dienste zu machen.

Als verkürzte Aufgabenstellung bzgl. einer modernen Profession lässt sich festhalten: Für die Angehörigen einer Profession unter modernen Gesichtspunkten gilt es heutzutage, ihr breites akademisches fachspezifisches Wissen auf eine konkrete Problemstellung angemessen anzuwenden, wozu es erforderlich ist, im spezifischen Fall das allgemein darin enthaltene Problem zu erkennen (vgl. Pachner, 2013, 06-3), oder, wie Dewe (2004, 327) dies formuliert:

„Grundsätzlich betrachtet bilden Professionen eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Lernprozess der alltäglichen Organisation des Handelns [...] und der Lösung hier auftretender Probleme fallbezogen kontextualisiert werden.“³⁹

Ob die Soziale Arbeit als Profession gelten kann, war und ist umstritten. Teils wird sie als Profession benannt (bspw. von den internationalen Fachverbänden der Sozialen Arbeit, vgl. Becker-Lenz, Busse, Ehlert und Müller, 2009, 10 sowie Heiner, 2011, 33+34), teils als Semi-Profession oder aber

³⁹ Siehe hierzu auch Kapitel 5.1

es wird ihr der Professionsstatus gänzlich abgesprochen bzw. davon ausgegangen, dass sich die Soziale Arbeit auf dem Weg zur Profession befindet, aber derzeit noch keine ist (vgl. Müller, 2008 und Männle, 2013, 14).

3.2 Professionalität

Bereits zu Zeiten der Aufklärung machte man sich Gedanken um die Begrifflichkeit der Professionalität und benannte als deren „wesentliches Merkmal“ (Wittwer, 2012, 90) die theoretische Reflexion. Diese „lässt sich umschreiben mit Verben wie analysieren, differenzieren, vergleichen, infrage stellen, in Beziehung setzen und erinnern“, so Wittwer (2012, 90). Auf Basis des aufgeklärten Alltagsverständnisses kann Professionalität als eine Art spezifischer Modus „im Vollzug des Berufshandelns“ (Nittel, 2000, 71) definiert werden, welcher sowohl Rückschlüsse auf die gezeigte Qualität der erbrachten, personenspezifischen (Dienst)Leistungen erlaubt als auch auf die vorhandene Kompetenz des/der professionell Handelnden. Die Basis von Professionalität bildet dabei ein fundiertes wissenschaftliches Wissen (vgl. Becker-Lenz und Müller, 2009, 198) und damit bedeutet Professionalität im engeren Sinne in Anlehnung an Tietgens (1988, 37, Kursivdruck im Original, B. S.)

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar Erfahrbaren.“

Tietgens sieht somit als wesentlichen Bestandteil von Professionalität eine angemessene Theorie-Praxis-Relationierung, die von den professionell Tätigen fortlaufend zu leisten ist. Bezogen auf die Soziale Arbeit benennt Zierer (2009, 67) damit korrespondierend als Hauptmerkmal von Professionalität

„die Forderung, sich auf Grund einer wissenschaftlichen und berufsethischen Basis ein eigenes Bild der Problemsituation zu machen und davon ausgehend einen selbstbestimmten Auftrag zu formulieren, der sowohl die Sichtweisen und Interessen der Problembetroffenen als auch jene der (in)direkten AuftraggeberInnen des Sozialwesens mit berücksichtigt.“

Der reine (wissenschaftliche) Wissensschatz alleine reicht somit nicht aus, jede/r professionell Handelnde muss diesen auch „gekonnt“ im konkreten Fall aufrufen und anwenden können (vgl. Tietgens, 1988, 39). Sowohl Wissen als auch Können stellen somit die beiden Grundpfeiler von Profes-

sionalität dar, welche sich weder auf das reine Fachwissen einer akademischen Disziplin beschränken noch, so Nittel (2000, 71, Kursivdruck im Original, B. S.), „*auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers*. Professionalität stellt vielmehr eine nur schwer bestimmbare Kombination, eine Schnittmenge aus beidem dar.“ Dabei zeigen sich jedoch Einzelsituationen (bezogen auf die Soziale Arbeit), in denen (sozial)pädagogisch gehandelt werden muss, auch durchaus des öfteren widersprüchlich oder es ist ein Handeln trotz unzureichender Vorinformation oder wissenschaftlicher Vorkenntnisse bzgl. des Einzelfalles von Nöten und dennoch gilt es, auch in diesen professionell zu handeln (vgl. Egetenmeyer, 2011, 07-4). Professionalität kann deshalb nach Dewe (2009, 55) „als Synonym für gekonnte Beruflichkeit beziehungsweise gewusste Handlungsform (im Sinne von: „Ich weiß, was ich tue“)*“* gelten. Professionalität ist somit gem. Lenz (2009, 160) keineswegs ein „Konstrukt, das alleine aufgrund eines Studiums erworben werden kann. Professionalität erfordert eine kontinuierliche Entwicklung, Anwendung, Reflexion und Erweiterung des einmal erworbenen Wissens und Könnens“. Sie zeigt sich folglich in einem auf die Situation passenden Handeln und ist jeweils neu herzustellen, wobei dieses professionelle Handeln regelmäßig Kompetenzanteile beinhaltet, die über die alleinige Wissenskomponente weit hinausgehen (vgl. Dewe, 2009, 53 und Zierer, 2009, 65). „Nicht das vorzeigbare Verhalten ist primär, sondern dieses muss von einer auf Interpretation und Deutungen beruhenden Begründung des Handelns ergänzt werden“, so Egetenmeyer (2011, 07-4). Aus kompetenztheoretischer Sicht stellt Professionalität somit „die sichtbare, artikulierbare und wiederholbare Leistung von Kompetenzen und somit eine besondere Qualität beruflichen Handelns von Professionellen dar“, resümieren Egetenmeyer und Lattke (2009, 65).

3.3 Individuelle Professionalisierung

Spricht man von Professionalisierung, so kann dies unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen. Zum einen kann aus makrostruktureller Sichtweise nach Ziegler (2004, 15+20) Professionalisierung als eine Art „Steigerungsprozess[...] vom klassischen Beruf zur Profession“ verstanden werden. Zum zweiten kann Professionalisierung aber auch im mikrostrukturellen Sinne als ein individualbiographischer Steigerungsprozess (vgl. Ziegler, 2004, 16+20; vgl. auch Thole, 2015, Abstract) aufgefasst werden: damit sind die Schritte des „Laien“ hin zum „Professionellen“ gemeint, die individuelle Professionalisierung.

Unter individueller Professionalisierung wird in dieser Arbeit im Folgenden im Anschluss an Kalkowski (o. J., 5) „die berufsbiographische Herausbildung eines professionellen Habitus [verstan-

den]. Professionalisierung bezieht sich dabei sowohl auf die Erlangung eines bestimmten Kompetenzniveaus als auch auf das Verhalten und Handeln von Personen.“ Studierende der Sozialen Arbeit befinden sich am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses. Dieser ist gem. Horn (1997, 19) gewöhnlich „dadurch gekennzeichnet, daß ein Bestand an systematischem Wissen aufgebaut wird, der sich vermittelt durch Ausbildung und Zertifikate sowie durch die soziale Organisation der Anwendung dieses Wissens praktische Anwendungsbereiche erschließt.“

Zierer (2009, 67) beschreibt, welche Erwartungen an professionell in der Sozialen Arbeit tätige Personen gestellt werden, die diese durch ihre individuelle Professionalisierung in der Lage sein sollten, zu erfüllen:

„Vom Professionellen wird umfassendes Handlungs-, Interventions- und Methodenwissen sowie die Fähigkeit erwartet, Wissensbestände in die Praxis zu transferieren. SozialarbeiterInnen sind zumeist mit komplexen Mehrfachproblematiken und prekären Lebenslagen konfrontiert, die neben einer Berufsethik eine umfassende personale, soziale, Fach- und Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit zur reflexiven Praxis erfordern.“

Somit gehören zur individuellen Professionalisierung in der Sozialen Arbeit neben einer gelungenen Theorie-Praxis-Relationierung und Reflexionsfähigkeit die Entwicklung von berufsspezifischen Kompetenzen.⁴⁰

Die individuelle Professionalisierung innerhalb der Sozialen Arbeit wird bereits durch das Studium „als Basis“ (Ziegler, 2004, 9) angestoßen. Sie ist aber ein dauerhafter Prozess, der nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt als abgeschlossen gelten kann, denn, so Thole (2015, 4): „Individuelle Professionalisierung ist bewusste berufliche Identitätsarbeit, indem die Ressourcen der personalen Identität gezielt genutzt werden, um ein hohes Maß an Konsistenz mit externen Anforderungen herzustellen.“ In dieser Arbeit kann es deshalb auch nur darum gehen, anhand der geführten Interviews eine subjektive Momentaufnahme der durch die Praktika angestoßenen individuellen Professionalisierungsprozesse zu betrachten.

4. Kompetenz

In der bereits oben betrachteten Definition von individueller Professionalisierung nach Kalkowski ist von der Erlangung eines „bestimmten Kompetenzniveaus“ die Rede. Was genau Kompetenzen sind, wird jedoch sehr unterschiedlich in der Fachliteratur definiert, da „bis heute kein einheitliches Verständnis von Kompetenz in der Wissenschaft“ (Baethge, 2011, 454; vgl. auch: Klein und Reutter, 2016, 2 sowie Rebmann und Schlöter, 2012, 137) existiert.

⁴⁰ Auf die berufsspezifische Ethik soll hier nicht näher eingegangen werden, da dies zu weit führen würde.

4.1 Kompetenzerwerb als Ziel der Ausbildung von Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en

In jeglichem akademischen Studium spielt die Herausbildung berufsspezifischer, aber auch allgemeiner Kompetenzen eine große Rolle, so auch im Studium der Sozialen Arbeit, Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik, wie dies auch Badry (2002, 1-2, Kursivdruck im Original, Fettdruck durch die Autorin, B. S.) beschreibt:

„Die (Aus)Bildung von Sozialarbeitern und -pädagogen sollte [...] verstanden werden als ein spezifisches Lernfeld, in dem den Studierenden nicht nur Sachdaten und -zusammenhänge vermittelt, sondern auch der *Sinn* sozialarbeiterischen und -pädagogischen Handelns erschlossen wird. Zum spezifischen Wissen und Können tritt also nicht etwa ein berufliches Ethos additiv hinzu, sondern *Wissen, Können und Verantwortung* bilden unverzichtbare Momente *eines* sich entwickelnd konstituierenden Ganzen: der *beruflichen Kompetenz*. Eine so verstandene (Aus-)Bildung hat daher nicht einen Absolventen im Blick, der etwas im Studium Gelerntes (nur) anwenden kann, sondern einen, der sich als dieser je besondere Mensch in das Studium einbringt, in der reflektierten Zuordnung von theoretischen und praktischen Anteilen des (Aus-)Bildungsganges eine speziell ihn betreffende sozialarbeiterische bzw. -pädagogische *Grundhaltung* gewinnt und **Handlungskompetenz** erwirbt.“

In diesem Zitat stellt Badry klar, dass die akademische Ausbildung im Feld der Sozialen Arbeit den Studierenden berufliche Kompetenz bzw. Handlungskompetenz zu vermitteln hat – ausdrücklich erwähnt sie zudem, dass diese Ausbildung aus theoretischen und praktischen Anteilen bestehen sollte. Diese Arbeit beschäftigt sich speziell mit dem praktischen Teil der Ausbildung. Es soll untersucht werden, welche Kompetenzentwicklungen die Curricula der Hochschulen erwarten und welche tatsächlich durch Praktika stimuliert werden können – hierfür ist es jedoch erforderlich, eine konkrete Kompetenzdefinition für diese Studie festzulegen.

4.2 Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik/den Erziehungswissenschaften

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs in den Erziehungswissenschaften geht auf Heinrich Roth zurück. Dieser verwendet die Begrifflichkeit im Rahmen der Fachdisziplin erstmals 1971 im zweiten Band seiner Pädagogischen Anthropologie (vgl. Nieke, 2002, 15). Er bedient sich des Begriffes der Kompetenz bei seiner Definition des Mündigkeitsprinzips:

„*Mündigkeit*, wie sie von uns verstanden wird, ist als *Kompetenz* zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth, 1971, 180, Kursivdruck im Original, B. S.).

Hier fällt Folgendes auf: Roth entwirft – obwohl es ihm um eine Definition des Begriffes „Mündigkeit“ geht – scheinbar nebenbei ein erstes Kompetenzmodell, indem er drei Säulen der Kompetenz „Mündigkeit“ benennt: Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz.

Der Kompetenzbegriff wurde seit den 1970er Jahren zunächst selten, dann aber, v. a. ab den 1990er Jahren (vgl. Grunert, 2012, 52), verstärkt in den Erziehungswissenschaften verwendet. Vorherrschend war bis dahin der Qualifikationsbegriff, der nach und nach mit dem Kompetenzbegriff kombiniert und teilweise auch durch ihn ersetzt wurde, v. a. in Curricula u. ä. Der Kompetenzbegriff wurde und wird, wie eingangs bereits festgestellt, aber keineswegs einheitlich innerhalb der Disziplin definiert. Dazu trägt auch „die geradezu inflationäre Verwendung“ (Ernst und Westhoff, 2012, 476; vgl. auch Schrittmesser, 2012, 171) des Begriffes bei, die sich in den letzten Jahren v. a. in den Bereichen Bildung und Beschäftigung abzeichnet und die hauptsächlich durch „[u]nterschiedliche Zielsetzungen in der Kompetenzdebatte“, so Hirschmann, Gruber und Degner (2012, 493), ausgelöst wurde. Dadurch kam es zu vielen unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen. Es gibt folglich nicht die eine und einzige Definition von Kompetenz, „stattdessen beschreibt dieser Begriff zum einen verschiedene und sich ständig ändernde Anforderungen, die durch entsprechend angepasstes Handeln – bzw. veränderter Handlungsstrategien – zu bewältigen sind“, befinden Ernst und Westhoff (2012, 476).

Die verschiedenen und teilweise stark voneinander abweichenden Sichtweisen des Kompetenzbegriffs führten in den letzten Jahren nicht nur zu einem unsicheren Umgang mit dieser Begrifflichkeit (vgl. Klieme et al., 2007, 134), sondern auch zu zahlreichen intradisziplinären Diskussionen und Kontroversen, da sich zu „viele und zu divergente Aspekte und Interessen [...] an die Idee der Kompetenz“ (Schrittmesser, 2012, 171) hefteten. Es sind folgende Besonderheiten für diese unterschiedlichen Definitions- und Erklärungsversuche zu erkennen: Es gibt Übereinstimmungen in den Bereichen Entgrenzung, Konstrukt der Selbstwirksamkeit und Zweiseitigkeit. Mit dem Begriff „Entgrenzung“ ist gemeint, dass der Kompetenzbegriff eine Bedeutungserweiterung erfährt, die über das reine Fachwissen hinausgeht und mit Methoden-, Sozial- sowie Selbstkompetenzen verbunden wird. Dies geht mit einem „Perspektivwechsel von der objekt- zur subjektwissenschaftlichen Betrachtung von Lernen und Bildung“ (Müller, 2012, 450) einher. Da Kompetenzentwicklung sehr stark vom Wollen und der inneren Bereitschaft eines Lernenden abhängt – denn Kompetenzen sind nicht angeboren, sondern müssen angeeignet, also erlernt werden (vgl. Blömeke und Zlatkin-Troitschanskaia, 2015, 8) – und von „außen“ nur bedingt beeinflussbar ist, kann als weitere Gemeinsamkeit der Punkt „Konstrukt der Selbstwirksamkeit“ (Müller, 2012, 450) gelten. Kompetenzentwicklung erfordert vom Lernenden zudem eine Selbstorganisation. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Zweiseitigkeit, so Müller (2012, 451):

„Kompetenzen scheinen durch zweierlei Seiten beschreibbar zu sein: durch eine innere, implizite Potenzialseite, die sich aus kognitiven und emotionalen Leistungsdispositionen und Verhaltenspotenzialen eines selbstorganisierten Handelns zusammensetzt und in Relation zur zweiten Seite als universell, subjektiv und implizit, d. h. nicht beobachtbar beschrieben werden kann. Die zweite, äußere und handlungsbezogene Seite der Performanz dagegen kann als domänenspezifisch-kontextbezogen und aufgrund ihrer Realisation in Form konkreter Handlungen und Leistungsergebnisse als explizit, d. h. beobachtbar und bewertbar bezeichnet werden“.

Diese Zweiseitigkeit stellt dann auch die Schwierigkeit bei der Feststellung von vorhandenen Kompetenzen dar: eine Kompetenz kann vorhanden sein, aber evtl. nicht gezeigt werden, weil der/die Kompetenzinhaber/in nicht bereit (Unlust, fehlende Motivation) oder durch äußere Umstände (Krankheit, Aufregung) aktuell nicht in der Lage ist, diese zu zeigen bzw. eine Handlungssituation diese erst gar nicht abverlangt. Kompetenz ist folglich als Disposition zu verstehen, also als Potenzial, das vorhanden ist, aber nicht zwingend gezeigt wird (vgl. Widulle, 2009, 42). Eine in einem Handlungskontext gezeigte Kompetenz (Performanz) ist dahingegen messbar, allerdings ist auch hier nicht auszuschließen, dass generell eine höhere Kompetenzstufe vorhanden ist, diese aber aktuell nicht gezeigt werden konnte oder aber auch nicht gezeigt werden sollte oder brauchte (vgl. hierzu auch Kapitel 4.8).

Als weitere Übereinstimmung der unterschiedlichen Definitionen lässt sich feststellen, dass ein gemeinsames Verständnis gegeben ist, dass „Kompetenzen mehr umfassen als eine bloße Ansammlung von Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen“ (Hirschmann, Gruber und Degner, 2012, 493), denn diese gilt es auch miteinander in Verbindung zu bringen und aktiv einzusetzen.

4.3 Kompetenzdefinition für die vorliegende Studie

Für die Dissertation stellt sich nun die Aufgabe, eine schlüssige Definition für die weitere Arbeit zu finden. Dabei erscheint eine subjektorientierte Sichtweise auf den Kompetenzbegriff als am stimmigsten, denn mit den Interviews wird auch direkt am Subjekt (also an der/dem Studierenden) angesetzt. Kompetenz wird deshalb fortan wie folgt definiert:

Mit Kompetenz wird das Handlungsvermögen bzw. die bei einem Individuum verfügbaren bzw. von ihm erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die es bestimmte Probleme lösen lassen. Außerdem sind damit auch die motivationalen, volitionalen sowie sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verbunden, Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Der Kompetenzbegriff ist subjektorientiert und ganzheitlich ausgerichtet und umfasst nicht nur fachliches Wissen und Können (Fachkompetenz), sondern auch

außer- und überfachliche Fähigkeiten, welche häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz umschrieben werden.

Diese Definition stellt eine Kombination aus Auszügen aus den Kompetenzdefinitionen des Pädagogen Rolf Arnold und des Psychologen Franz E. Weinert dar. Die vollständige Definition von Arnold (2010) lautet⁴¹:

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff „Qualifikation“ Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz („know how to know“), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“.

Arnolds Kompetenzbegriff ist somit

- subjektbezogen
- bezieht sich auf die ganze Person
- erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit des/der Lernenden an
- beinhaltet die Erkenntnis, dass Kompetenzlernen auch das Erlernen/Überdenken von Werten beinhalten kann
- umfasst „die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen *Handlungsdispositionen*“ (Bootz und Hartmann, 1997, 2, Kursivdruck im Original, B. S.⁴²)

Eine für die vorliegende Arbeit wichtige Einsicht liefern Slepcevic-Zach und Stock (2012, 229), die noch zwei weitere Grundmerkmale für das Verständnis von Kompetenz als gegeben ansehen, welche sich mit der Sichtweise Arnolds auch vereinbaren lassen: sie weisen darauf hin, dass Kompetenzen bei einer Person nicht als konstant vorhanden gelten könnten, denn eine Weiter- oder auch Rückentwicklung sei möglich. Zudem ist es ihnen wichtig, zu betonen, dass Kompetenzen einem Situations- und Kontextbezug unterlägen: in einer konkreten Problemstellung würden folglich auch nur jene Kompetenzen gezeigt, die zu einer Problemlösung erforderlich seien, nicht das komplette Kompetenzinventar einer Person. Im Hinblick auf die Auswertung der Interviews muss damit berücksichtigt werden, dass nicht alle Kompetenzen durch die Interviews erfasst werden können und auch die von den Studierenden geschilderten Kompetenzen nicht unbedingt alle auch in der Zukunft abrufbar sein müssen (und ggf. auch nicht in der vom Studierenden subjektiv empfundenen Ausprä-

⁴¹ Anmerkung: Das Zitat wurde für die Arbeit aufbereitet, also bspw. von Pfeilverweisen befreit.

⁴² Bootz und Hartmann berufen sich hierfür auf folgende Quelle, die der Autorin nicht vorlag: Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. Gutachten für die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Kaiserslautern, 1997

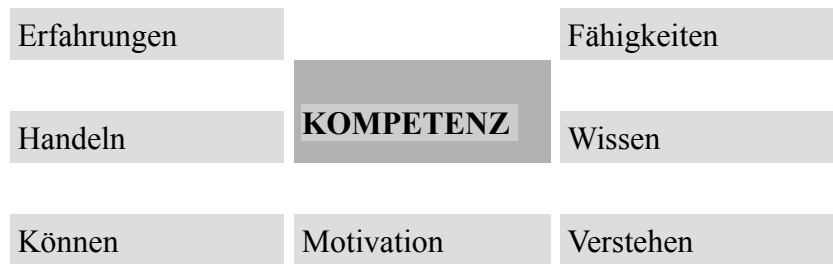
gung vorhanden sein müssen).

Neben der Definition Arnolds wurde in die Definition die ebenfalls subjektorientierte Herangehensweise an den Begriff durch den Psychologen Franz E. Weinert einbezogen, der sich mit den zahlreichen Herangehensweisen an den Kompetenzbegriff vertraut gemacht und darüber eine Überblicksarbeit angefertigt hat (vgl. dazu Klieme et al., 2007, 72). Weinert (2002, 27-28) definiert nun selbst Kompetenzen (in der Interpretation von Müller (2012, 450) „aus einer lern- und entwicklungstheoretischen Perspektive“) als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Damit kann folglich der Kompetenzerwerb nicht als reine Anhäufung von Wissen beschrieben werden, wie auch Hirschmann, Gruber und Degner (2012, 493) resümieren: „Kompetenzentwicklung besitzt einerseits stets einen spezifischen Handlungsbezug und ist andererseits nicht auf den reinen Erwerb umfangreichen Wissens beschränkt“. Diese Erkenntnis wird auch bei der Auswertung der Interviews hilfreich sein, ebenso wie Hofs (2002, 85) Verdeutlichung, dass Weinert ganz konkret den Zusammenhang von Wissen, Kompetenz und Situationsbewältigung aufzeige, „wenn er Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen begreift“ sowie Bormanns und Gregersens (2007, 45) Feststellung, dass diese Sichtweise auf den Kompetenzbegriff die „Trennung von Kompetenz und Performanz“ überwinde, denn damit würden Kompetenzen „stärker in einen sozialen Bedingungs- und Wirkungszusammenhang eingebunden.“

Klieme et. al. (2007, 72-73), jene durch die Forschungsarbeit bzgl. der PISA-Studie bekannt gewordene Forschergruppe, schließen sich Weinerts Definition ebenfalls an und erläutern, welche individuellen Facetten nach Weinert die „individuelle Ausprägung der Kompetenz“ bestimmen und somit als Anhaltspunkte beim Entwurf des Interviewleitfadens und der anschließenden Auswertung hilfreich sein können: Erfahrungen, Handeln, Können, Motivation, Verstehen, Fähigkeiten und Wissen.

Abbildung 2: Facetten von Kompetenz

Quelle: eigene Darstellung, Inhalt vgl. Klieme et al., 2007, 72-73

Klieme et al. (2007, 73) geben ein Beispiel aus der Fremdsprachenkompetenz, um das Zusammenspiel dieser Facetten zu verdeutlichen. Angenommen wird, dass die kommunikative Handlungsfähigkeit als Bildungsziel vorgegeben ist.

„Fremdsprachenkompetenz drückt sich [sodann] darin aus,

- wie gut man kommunikative Situationen bewältigt (Handeln und Erfahrung),
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen) und
- selbst adressatengerecht Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeit und Wissen),
- oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation)“.

Weinert selbst weist zudem aber darauf hin, dass das Konzept der Kompetenz nur eingeschränkt verwendet werden sollte. Insbesondere sei wichtig, dass es dabei um die Bewältigung nicht-trivialer, komplexer Problemstellungen gehen müsse, welche vom Individuum ein selbstorganisiertes Handeln und Tätigwerden erforderten, zu deren Bewältigung kognitive, motivationale, ethische, willensmäßige sowie soziale Komponenten erforderlich seien. Die Anforderung solle dabei bzgl. ihres Komplexitätsgrades so hoch und außerhalb von Routineanforderungen sein, dass dafür Selbstorganisationsprozesse erforderlich seien, um eine kompetente Performanz zeigen zu können. Voraussetzung für die Bewältigung der gestellten Aufgaben sollten Lernprozesse sein: der/die Problemlöser/in müsse also Fähigkeiten entwickeln oder bereits haben, welche nicht schon genetisch gegeben oder durch seinen/ihren menschlichen Reifungsprozess entstanden sind. Erforderlich sei nach Weinert auch das Vorhandensein von Metakompetenzen als (Vor)Wissen, um z. B. eine erfolgreiche Lösungsstrategie entwickeln zu können, ebenso auch Motivation, denn diese Komponenten erleichterten sowohl den Erwerb als auch die Anwendung von Kompetenzen in den verschiedensten Berei-

chen (vgl. hierzu Weber und Hofmuth, 2012, 210).

Abschließend erfolgt nun eine Beschäftigung mit den Charakteristika von Kompetenzen, um die gewählte Kompetenzdefinition noch zu spezifizieren. Kompetenzen haben zum einen einen Erfahrungsbezug: sie bilden sich innerhalb des Sozialisationsprozesses eines Menschen, festigen sich und werden im Laufe des Lebens i. d. R. immer weiter ausgebaut, können sich aber zurückentwickeln oder ganz verloren werden. Zweitens ist ein Aktivitätsbezug festzustellen: Innerhalb des erwähnten Sozialisationsprozesses und des Kompetenzerwerbs darin ist es erforderlich, dass sich das Individuum aktiv mit den Gegebenheiten und Anforderungen seiner Umwelt auseinandersetzt. Drittens ist auch ein Kontext- bzw. Situationsbezug erkennbar: Kompetenzen zeigen und entwickeln sich anhand konkreter (Problem-)Situationen und dienen deren Bewältigung. Viertens basieren Kompetenzen „auf internalisierten Regeln, Wissens-elementen oder Mustern und stellen die Fähigkeit dar, diese in spezifischen (Problem-)Situationen anzuwenden“ (Grunert, 2012, 42-43). Als fünftes Charakteristikum kann das Generierungsprinzip gelten: erworbene bzw. (weiter)entwickelte Kompetenzen stellen die Basis dar, aufgrund derer konkretes menschliches Handeln und Tun in einer gegebenen (Problem-)Situation stattfindet, auch als Performanz bezeichnet. Dabei kann es zu einer Differenz der tatsächlich vorhandenen und der gezeigten Kompetenz kommen. Zudem wird durch die Performanz wiederum das Kompetenzspektrum erweitert und es werden neue Kompetenzen erworben.⁴³ Sechstens bestehen Ungleichheiten bzgl. der Möglichkeiten im Kompetenzerwerb: da jeder Mensch verschiedenartige Ressourcen hat, die zur Ermöglichung von Kompetenzerwerb und -erweiterung beitragen und sich dieser Möglichkeitsraum erheblich von Mensch zu Mensch unterscheiden kann, besteht eine Ungleichheit bzgl. der Kompetenzentwicklung.

4.4 Kompetenzmodell

Analog zum Definitionspluralismus des Kompetenzbegriffes gibt es auch zahlreiche Kompetenzmodelle. Kompetenzmodelle sollen primär aussagen, „was im Praxis- bzw. Anwendungsfeld 'gekonnt' werden soll“ (Sloane und Dilger, 2005, 5) und sind zuallererst „geprägt vom Motiv der *Messbarkeit*“, wie Reichenbach (2007, 70, Kursivdruck im Original, B. S.) feststellt. Ein „sinnvolles Reden“ sowie vernünftiges Messen von Kompetenzen setzt gem. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, XX) „ein taugliches Kompetenzmodell voraus, das empirische Voraussagen im Theorierahmen gestaltet.“

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht sind Kompetenzmodelle lt. Wilbers (2012, 283)

⁴³ Durch die Performanz werden wiederum Erfahrungen gewonnen, siehe das Charakteristikum „Erfahrungsbezug“.

„eine besondere Form von Modellen. Modelle zeichnen sich [...] durch das Abbildungsmerkmal, das Verkürzungsmerkmal sowie ein pragmatisches Merkmal aus. In Kompetenzmodellen findet sich das Abbildungsmerkmal: Kompetenzmodelle sind nicht die Kompetenz selbst, sie bilden die Struktur von Kompetenz ab. Kompetenzmodelle verkürzen: Sie lassen als Modelle Aspekte der Kompetenz weg und heben andere Aspekte hervor. Nach dem pragmatischen Merkmal ist die Sinnhaftigkeit einer Modellierung immer relativ zu dem mit dem Modell verfolgten Zweck“.

Für diese Studie wird in Anlehnung an die gewählte Kompetenzdefinition das Modell der Handlungskompetenz mit den Teilkompetenzen Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen zugrunde gelegt (vgl. Arnold, 2010).

Heinrich Roth gilt, wie bereits erwähnt, als der Begründer der Untergliederung von Handlungskompetenz (als die Kernkompetenz schlechthin) in drei Unterkompetenzen, die sog. „Kompetenztrias“ (Buchmann und Zielke, 2012, 69): die Selbstkompetenz, die Sachkompetenz und die Sozialkompetenz. Er liefert damit ein Modell, das „insgesamt in den Erziehungswissenschaften breit rezipiert“ (Hensge, 2008, 7) wurde und auch in der „Methodenliteratur der Sozialen Arbeit“ (Heiner, 2011, 52) bis heute Verwendung findet. Roth (1971, 180) sieht diese auch eng miteinander verknüpft bzw. als durch einander erst bedingt an, so schreibt er bspw. bezogen auf die Unterkategorie Selbstkompetenz:

„Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Begriff. Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz.“

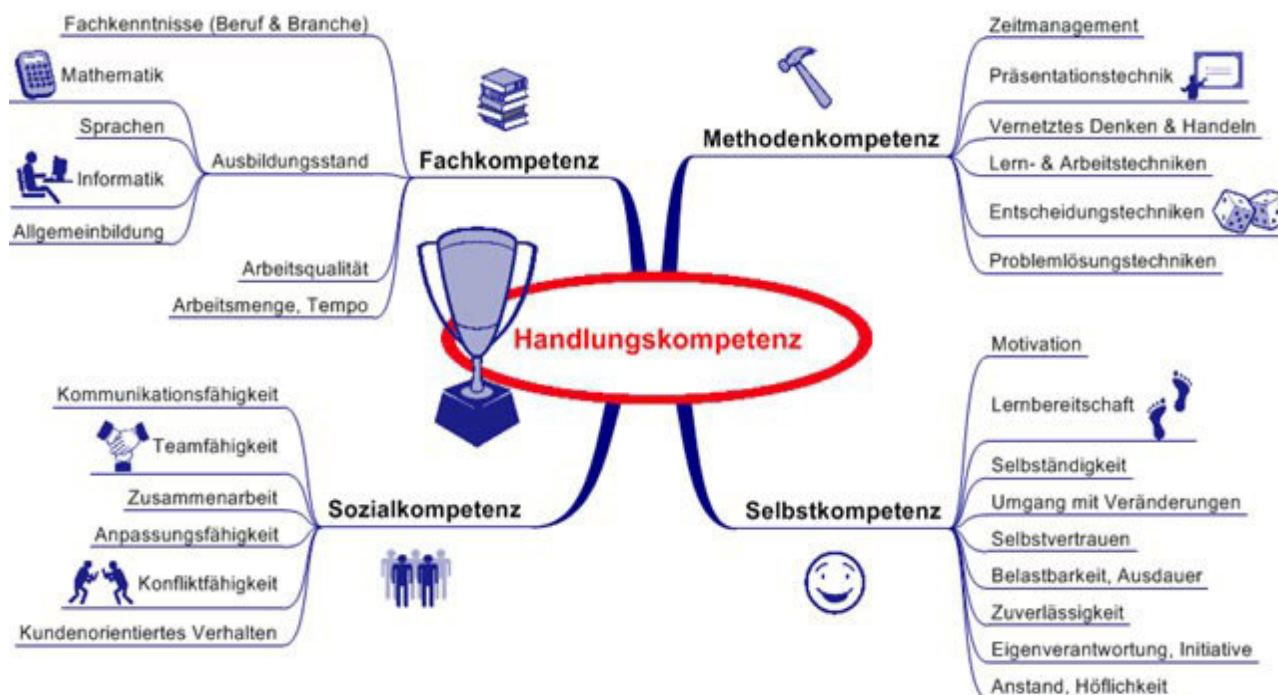
Roth selbst hat die Kategorie der Methodenkompetenz nicht in sein Modell integriert, man kann diese jedoch als in seinem Konzept der Kompetenztrias als „jeweils impliziert“ (Buchmann und Zielke 2012, 69) verstehen, also als eine Art inbegriffener Metakompetenz.⁴⁴

Durch andere Autoren wie bspw. Lehmann und Nieke (o. J., 2) wird diese Rothsche Trias dann um die zusätzliche Kompetenzart „Methodenkompetenz“ erweitert (vgl. auch Hanft et al., 2004, 20 und Heiner, 2011, 53). Dabei gelten Selbst- und Sozialkompetenz im Gegensatz zur Fach- und Methodenkompetenz immer als wertzentriert (vgl. Bootz und Hartmann, 1997, 3). Erst das Zusammenspiel aller vier Unterkategorien macht einen Menschen handlungsfähig bzw. handlungskompetent (vgl. Hensge et al., 2008, 7). Alle weiteren Unterarten von Kompetenzbeschreibungen lassen sich dann – mehr oder weniger eindeutig – diesen Kategorien als Teilkompetenzen zuordnen. Auch im Kompendium „Fachdidaktik I – Berufliche Fachrichtungen – Wintersemester 09/10“ der Universität

⁴⁴ Eine gegenteilige Meinung vertritt dagegen Cassée (2007, 33), der die Methodenkompetenz als nur speziell in die Fachkompetenz integrierte Dimension ansieht.

Duisburg-Essen wird dieses Kompetenzmodell aufgeführt und mit folgender Grafik veranschaulicht:

Abbildung 3: Kompetenzmodell



Quelle: Universität Duisburg-Essen, o. J.

Durch dieses Kompetenzmodell wird „Lernen als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und kommunikativer“ (Lehmann und Nieke, o. J., 2) Prozess aufgefasst und anstelle von Zieldefinitionen tritt eine prozessuale Betrachtungsweise. Ebenso gewinnt die Selbstbefähigung und Eigenverantwortung an Bedeutung. Auch bei Hof (2002, 84) findet sich diese Einteilung in vier Unterkompetenzen bzw. Unterkompetenzarten zur Erreichung von Handlungskompetenz als zentrales Ziel, wenn sie schreibt:

„Um die Vielfalt menschlicher Kompetenzen zu erfassen, werden unterschiedliche Formen des Handelns abgegrenzt: geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen. Die Dispositionen, diese Handlungen selbstorganisiert auszuführen, gelten als unterschiedliche Kompetenzen. Zu differenzieren sind folglich Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personale Kompetenzen⁴⁵“.

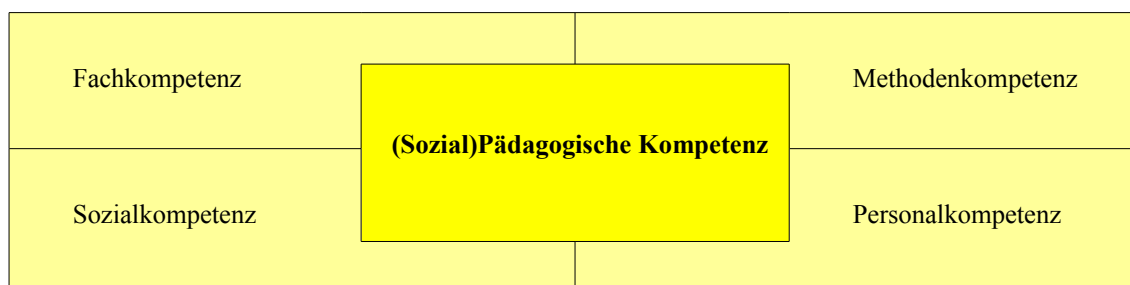
Das für die weitere Arbeit gewählte Modell lässt insbesondere die Formulierung beliebig vieler und nicht abschließend aufzählbarer Teil-Kompetenzen sowie Kompetenzfacetten zu. Zu beachten ist, dass die einzelnen Teilkompetenzen wie z. B. die interkulturelle Kompetenz (als Teilkompetenz der

⁴⁵ „Personale Kompetenz“ wird hier synonym zum Begriff „Selbstkompetenz“ verwendet.

Sozialkompetenz) immer auch Anteile anders verorteter Kompetenzen zu ihrer Entwicklung benötigen und somit enge Verzahnungen bestehen: zur Weiterentwicklung von Sozialkompetenzen braucht es auch Methoden-, Selbst- und Fachkompetenzen. Soll bspw. die interkulturelle Kompetenz – wie in der vorliegenden Arbeit thematisiert – innerhalb von Praktika (weiter)entwickelt werden, so benötigt der/die Studierende Methodenkompetenzen, mit der er/sie eine Arbeitsbasis schaffen kann, er/sie muss bspw. wissen, wo und wie er/sie sich ggf. benötigte Informationen diesbezüglich beschaffen kann, um sich etwa auf die Begegnung mit einer speziellen Migrant/inn/engruppe vorzubereiten. Des weiteren sollten die Studierenden in den Praktika über ein gewisses Maß an Selbstkompetenzen, wie Eigendisziplin und Selbstorganisation, bereits verfügen sowie über erste Fachkompetenzen bspw. durch die Theoriewissensvermittlung an den Hochschulen.

Auch die (sozial)pädagogische Kompetenz als für den Beruf des Sozialpädagogen/der Sozialpädagogin bzw. des Sozialarbeiters/der Sozialarbeiterin vordringlichste Kompetenz kann als Handlungskompetenz verstanden werden, deren Teilkompetenzen sich wiederum auch in die vier Kompetenzkategorien (Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen) einordnen lassen.

Abbildung 4: (Sozial)Pädagogische Kompetenz



Sozialpädagogische Kompetenz meint dabei die Kompetenz eines angemessenen sozialpädagogischen Handelns. Sozialpädagogisches Handeln umfasst nach Rätz und Bernsdorf (2010, 2) die „sozialen Interaktionen und sozialen Handlungsabläufe in der Praxis sozialer Arbeit, in denen sich fachliche Kompetenzen realisieren.“ Sozialpädagogisches Handeln sei zudem zum einen fallbezogen und zweitens „realisieren sich im Sozialpädagogischen Handeln die *Kompetenzen* der sozialpädagogischen Fachkräfte, wobei persönliche, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen in der performance [...], d. h. der Realisierung der Kompetenzen in der konkreten Handlungssituation, ihren Ausdruck finden.“ (Rätz und Bernsdorf, 2010, 3, Kursivdruck im Original, B. S.). Hier greifen Rätz und Bernsdorf folglich ebenfalls auf das Kompetenzmodell der Handlungskompetenz zurück. Drittens gehöre zum Sozialpädagogischen Handeln Reflexionsfähigkeit des/der sozialpädagogisch

Tätigen sowohl in als auch nach der konkreten Handlungssituation. Viertens und letztens fasse „die *Erkenntnistheorie* [...] alle diese Dinge zusammen bzw. bildet diesbezüglich eine Klammer, denn hier geht es um das 'Wie' des Erkennens und Verstehens.“ (Rätz und Bernsdorf, 2010, 3, Kursivdruck im Original, B. S.)

4.5 Kompetenzarten

Wie bereits festgestellt, ergibt sich (Handlungs-)Kompetenz durch ein Zusammenwirken unterschiedlicher Kompetenzarten (vgl. Hirschmann, Gruber und Degner, 2012, 494), sie „verlangt ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen.“ (Heiner, 2011, 56). Weyand (2008, 22) spricht in diesem Zusammenhang nicht von Kompetenzarten, sondern von Kompetenzklassen, verwendet diesen Begriff aber ähnlich. Im in Kapitel 4.4 erläuterten und dieser Arbeit zugrunde gelegten Kompetenzmodell sind dies Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz und es wird davon ausgegangen, dass sich alle sonstigen Teilkompetenzen unter diese vier Kompetenzarten subsumieren lassen – Weyand (2008, 22) spricht von einem „komplexen Fähigkeitsbündel [innerhalb einer Klasse], welches die Person handlungs-kompetent macht“. So ist – wie in Kapitel 4.4 bereits erläutert – interkulturelle Kompetenz bspw. eine Teilkompetenz der Sozialkompetenz, Lernkompetenz gehört zur übergeordneten Kompetenzart Methodenkompetenz und Selbstreflexionskompetenz zur Selbstkompetenz.

- **Handlungskompetenz**

Handlungskompetenz wird in dieser Arbeit als den Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (vgl. Braun und Hannover, 2008, 154) übergeordneter Begriff verstanden. Handlungskompetenz geht vom Individuum aus und meint die Fähigkeit, durch die Anwendung und Kombination der Einzelkompetenzen eine Problemlösung herstellen zu können. Handlungskompetenz beinhaltet dabei auch die Fähigkeit, „unter sich verändernden Normen und Werten das erlangte Wissen, Können und Verhalten anzuwenden“ (Bootz und Hartmann, 1997, 3) sowie „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Straka, 2002, 225) und somit „erfolgreich“ (Widulle, 2009, 41) zu handeln.

Die vier Handlungskompetenzbereiche werden einheitlich als miteinander in Verbindung stehend und korreliert, aber auch als dennoch voneinander zu unterscheiden angesehen (vgl. Barre, 2012, 109). So weisen auch Maus, Nodes und Röh bzgl. der Sozialen Arbeit auf Folgendes hin:

„Sozialarbeiterische Kompetenz ist mehr als die Summe von Einzelkompetenzen [...] d.h. Soziale Arbeit erschöpft sich nicht im Beherrschen einzelner Kompetenzen und ist nicht die Summe der einzelnen Kompetenzen, sondern stellt die Fähigkeit dar, diese Kompetenzen im Hilfeprozess für den Klienten miteinander zur sozialprofessionellen Hilfe zu verknüpfen.“ (Maus, Nodes und Röh, 2013, 11; Schrift teilweise angepasst, B. S.)

Hier wird also ebenfalls deutlich, dass die erwähnte sozialarbeiterische Kompetenz auch als sozialarbeiterische **HANDLUNGSKompetenz** beschrieben werden kann.

Weinert, auf dessen Kompetenzdefinition in dieser Arbeit z. T. zurückgegriffen wird, sieht sowohl kognitive als auch soziale, motivationale, volitionale und zusätzlich auch moralische Kompetenzen im Begriff der Handlungskompetenz als enthalten an. Diese tragen dazu bei, angeeignete Kenntnisse und Fertigkeiten in den verschiedensten Lebenssituationen erfolgreich wie auch (eigen)verantwortlich zu nutzen (vgl. Barre, 2012, 109).

Euler (2012, 184) schlägt vor, die „grundlegenden Bereiche“ (er spricht nur von drei Bereichen und lässt die Methodenkompetenz außen vor, es lässt sich aber feststellen, dass diese Aufstellung auch mit der Einteilung in vier Teilbereiche, also inkl. der Methodenkompetenz, kompatibel ist und somit kein Widerspruch zum gewählten Kompetenzmodell innerhalb dieser Arbeit besteht) über drei Handlungsdimensionen näher ausdifferenzieren, wie zunächst überblicksartig in folgender, nach Euler nachgestalteten Tabelle zu sehen ist:

Tabelle 6: Handlungskompetenzbereiche und Handlungsdimensionen

Handlungsdimension	Erkennen (Wissen)	Werten (Einstellungen)	Können (Fertigkeiten)
Handlungskompetenzbereiche			
Sachkompetenzen Umgang mit Sachen (z. B. Anlageform, IT-Anwendungsprogramm)			
Sozialkompetenzen Umgang mit anderen Menschen (z. B. Kund/inn/en, Kolleg/inn/en, Vorgesetzte)			
Selbstkompetenzen Umgang mit eigener Person (z. B. Lernen, Emotionen, Moral)			

Quelle: angelehnt an Euler, 2012, 184

Innerhalb der Dimension des Wissens bzw. Erkennens sind kognitive Handlungsschwerpunkte im Fokus, bspw. existiere, so Euler (2012, 185) „Wissen über die Beziehung zu anderen Menschen oder über Interaktionsmodelle. Die kognitive Aktivität wiederum kann unterschiedliche Ausprägungen haben wie etwa Verstehen, Analysieren oder Evaluieren“.

Betrachtet man hingegen die Dimension des Wertens bzw. der Einstellungen sind affektive und auch moralische Schwerpunkte des Handelns, wie etwa die Haltung gegenüber einem Gesprächspartner/einer Gesprächspartnerin, zentral. Die jeweilige Moral⁴⁶, die eine Person hat, setzt sich zusammen aus den sittlichen Weltanschauungen, die stark geprägt werden von der erfahrenen Erziehung und den in der Gesellschaft erlebten Wertvorstellungen, die ein Individuum verinnerlicht und als normativ anerkannt hat. Ein Handeln wird instinktiv als moralisch oder unmoralisch wahrgenommen. Unmoralisches Handeln führt i. d. R. zu einem Unbehagen, teilweise ruft es auch Schuldgefühle hervor (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, o. J.).

In der 3. Dimension, der Dimension des Könnens bzw. der Fertigkeiten, wird vorrangig das „handhabend-gestaltende Wirken“ (Euler, 2012, 185) angesprochen. Eine agierende Person gestaltet hier bspw. ihre Beziehungen zu Interaktionspartner/inne/n neu oder verändert diese und bedient sich diesbezüglich ihr als nutzbringend erscheinender (Interaktions)Techniken.

- **Fachkompetenz**

Zunächst ist festzustellen, dass der Begriff Sachkompetenz oft synonym zum Begriff Fachkompetenz gebraucht wird. Fachkompetenz bezeichnet nach Straka (2002, 225)

„die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengerecht und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (vgl. auch: Dehnbostel, 2012, 14).

Fachkompetent handelt also, wer in der Lage ist, spezifisches und fachübergreifendes (Fach)Wissen zu verknüpfen, angeeignetes Wissen zu vertiefen, dieses kritisch zu reflektieren und bei sich im Alltag ergebenden Problemstellungen in einem Handlungszusammenhang „sachgerecht und kontextmäßig“ (Ebner, 2012, 125) anzuwenden. Zur Fachkompetenz zählen die rein fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. EDV-Kenntnisse, Fachmathematik oder -sprachen. Fachkompetenz wird üblicherweise durch Berufsausbildungen, Fort- und/oder Weiterbildungen vermittelt bzw. vertieft, sie kann aber auch auf anderem Wege entwickelt werden, bspw. durch das Selbststudium von Fachbüchern.

- **Methodenkompetenz**

Diese Kompetenzart vereinigt Fähigkeiten wie Arbeitstechniken, Wissen um Vorgehens- und Verfahrensweisen sowie das Wissen um Ablaufpläne unter sich. Wichtig ist auch, dass zu dieser Kategorie all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören, die ein Subjekt in die Lage versetzen, sich

⁴⁶ Moral wird hier verstanden als „die in einer Gesellschaft geltenden Normen und Regelsysteme“ (Tenorth und Tippelt, 2007, 515).

selbst Informationen zu beschaffen, diese zu erfassen, zu kategorisieren und weiterzuverarbeiten. Außerdem beinhaltet Methodenkompetenz auch die Fähigkeit, die neu erworbenen Informationen angemessen und verständlich aufbereiten und an Dritte weitervermitteln zu können.

Schlagwortartig seien folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Methodenkompetenz zählen, beispielhaft genannt: Problemlösungstechniken, Zeitmanagement und Entscheidungstechniken.

Bzgl. der Frage, welchen spezifischen Bildungswert Methodenlernen und damit die Weiterentwicklung der Methodenkompetenz hat, lässt sich gem. Klippert (1996, 27) feststellen, dass jemand,

„der gelernt hat, selbständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen, kritisch-konstruktiv zu argumentieren etc., ganz gewiß an persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz dazugewonnen hat. Oder anders ausgedrückt: In dem Maße, wie sich sein Methodenrepertoire erweitert und festigt, wächst auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit – und damit seine Mündigkeit.“

Auffällig ist hier, dass auch Klippert wie Roth Handlungskompetenz eng mit dem Mündigkeitsbegriff in Zusammenhang bringt: nur wer in der Lage sei, angemessen und eigenverantwortlich zu handeln, sei auch mündig. Mit Mündigkeit ist hier nicht der Rechtszustand der Volljährigkeit gemeint, sondern eine durch Lern- und Reifeprozesse erworbene „Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung“ (Hoyer, 2006, 10) und damit die Fähigkeit, ohne eine Anleitung von außen, allein durch Nachdenken und Gebrauchen des eigenen Verstandes zu einer Entscheidung für sich zu gelangen, die nicht fremdbestimmt ist.⁴⁷ Methoden- und Fachkompetenz stellen eng verknüpfte Komponenten dar, denn ohne eine ausreichende Methodenkompetenz ist der Erwerb von Fachkompetenz nahezu unmöglich.

Weitere Aspekte zum Thema Methodenkompetenz finden sich bei Arnold (2010a, 35-36). Dieser präzisiert den Begriff Methodenkompetenz anhand einer Aufstellung, in der er aufführt, über welche Fähigkeiten seiner Meinung nach methodenkompetente Personen verfügen, nämlich über die Fähigkeiten

- „ihr eigenes Lernen zu reflektieren, zu planen, zu gestalten und zu evaluieren (*Lernkompetenz*);
- die Recherche, Aneignung und Auswertung sowie das Management und das Mit-Teilen von Informationen (*Wissenskompetenz*) zu handhaben sowie
- kooperative und kommunikative Prozesse zielgerichtet, möglichst konfliktfrei und wirksam zu gestalten (*Kommunikationskompetenz*) [...] und auch
- die eigenen Besonderheiten, Außenwirkungen sowie Wirkungen (er)kennen zu können und deren – negatives – Echo in ihren sozialen Beziehungen vermeiden zu können (*Emotionale Kompetenz*).“ (Anmerkung: Kursivdruck im Original, B. S.)

⁴⁷ Die Autorin dieser Studie begreift den Kompetenzerwerb durchaus auch als Teil von Mündigkeitserwerb, weist aber darauf hin, dass Mündigkeit keinesfalls allein durch Kompetenzerwerb zu generieren ist, sondern dass bspw. auch die Sozialisation und Allgemeinbildung des Individuums entscheidende Einflussfaktoren für ein mündiges Leben sind.

Arnold weist zudem folgerichtig darauf hin, dass bspw. von einer (Berufs-)Ausbildung das eigentlich überdauernde die Methodenkompetenz und nicht, wie man eigentlich annehmen könnte, die Fachkompetenz ist. Er begründet dies damit, dass die Methodenkompetenz eine „wandlungsvorbereitende und wandlungsgestaltende“ (Arnold, 2010a, 37) Kompetenz ist, die gerade in der heutigen schnelllebigen Zeit, in der fachliche Kenntnisse rasch überholt sein können, eine Person in die Lage versetzen, sich dem Fortschritt und seinen Herausforderungen anpassen und sich neue Lerninhalte zügig aneignen zu können.

Speziell für die Soziale Arbeit definieren Maus, Nodes und Röh (2013, 50) Methodenkompetenz wie folgt:

„Methodenkompetenz meint die Fähigkeit, planmäßig und reflektiert handeln zu können sowie Verfahren bzw. Vorgehensweisen der Sozialen Arbeit zu kennen, zuordnen und anwenden zu können. Dies beinhaltet sowohl die Gegenstands-/Problembestimmung als auch die Handlungsziele. Methodenkompetenz ist auch das selbstreflektierte Handhaben, d.h. Methoden auch hinsichtlich ihrer Passung zur Person des/der Sozialarbeiter/-in zu überprüfen. Diese Methoden beinhalten eine Vielzahl von „Techniken“ auf der Grundlage verschiedenster sozialarbeiterischer Konzepte und Schulen.“

Zur Methodenkompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit gehören somit folglich auch das Auswählen- und Anwenden-können sozialpädagogischer Methoden.

- **Sozialkompetenz**

Synonym zum Begriff Sozialkompetenz wird teilweise auch der Begriff Humankompetenz verwendet. Sozialkompetenz ist nach Wilbers (2012, 284) „eine kognitive und affektive Disposition, die dem Individuum ermöglicht, variable sozial-kommunikative Situationen selbstständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten“. Sie bezeichnet gem. Straka (2002, 225) außerdem

„die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (vgl. auch: Dehnbostel, 2012, 14).

In diese Kategorie fallen Fähigkeiten, die je nach gegebener Situation und Aufgabenstellung ein Individuum in die Lage versetzen, diese Aufgabe „primär in Kooperation mit anderen [...] verantwortungsvoll zu lösen“ (Weyand, 2008, 22). Gemeint sind bspw. Dialog-, Konsens-, Konflikt- oder auch Teamfähigkeit. Diese Fähigkeiten, „die den Austausch von Informationen, Verständigung und den Aufbau, die Gestaltung sowie die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen ermöglichen“ (Schaeper und Briedis, 2004, 5) werden innerhalb des Sozialisationsprozesses entwickelt und durch kontinuierliche soziale Kontakte weiterentwickelt und ausgebaut. Aber auch Freundlichkeit, Fair-

ness, Rücksichtnahme oder Toleranz sind Aspekte von Sozialkompetenz (vgl. Erpenbeck, 2006, 71 sowie Helmke und Schrader, 2002, 246).

Sozialkompetenz ist wohl die bekannteste Unterkategorie von Handlungskompetenz. Kaum eine Stellenanzeige kommt heutzutage ohne diesen Begriff aus. Von potenziellen Mitarbeiter/inne/n wird fast immer der Besitz sozialer Kompetenz erwartet und beschrieben, vielfach auch in einer Teilkompetenz wie Teamfähigkeit oder kommunikative Fähigkeit (vgl. Oberneder, 2012, 200). Allerdings lässt sich soziale Kompetenz, so Klieme, Stanat und Artelt (2002, 215)

„nicht als ein einheitliches Persönlichkeitsmerkmal fassen. Soziale Kompetenz ist vielmehr eine facettenreiche und vielschichtige [...] [K]ompetenz, die durch verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensstrukturen, motivationale Tendenzen, Einstellungen, Präferenzen usw. bestimmt wird. Sie resultiert aus dem erfolgreichen Zusammenspiel dieser Faktoren in sozialen Situationen, wobei als „erfolgreich“ solche Konstellationen bezeichnet werden, die es einer Person erlauben, ihre persönlichen Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive soziale Beziehungen zu erhalten“.

Soziale Kompetenz zu haben heißt also nicht, dass ein Mensch generell „sozial“ eingestellt sein muss im Sinne von Nächstenliebe, sondern dass er in der Lage ist, so zu agieren, dass er seine Ziele im Einverständnis mit anderen Personen durchsetzen kann, ohne diese grundsätzlich zu verärgern. Dies kann auch in für andere Personen negativen Situationen hilfreich sein: ein/e sozial kompetente/r Chef/in bspw. wird bei der Entlassung von Mitarbeiter/inne/n anders auftreten als ein/e sozial inkompetente/r. Letztere/r wird i. d. R. einen wesentlich größeren Unmut heraufbeschwören, obwohl das Ergebnis für die Entlassenen das selbe ist: sie verlieren ihren Arbeitsplatz. In dem eben angeführten Beispiel ist eine wichtige kognitive Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, sich also in einen anderen Menschen einfühlen und dessen Sichtweise verstehen zu können. Hierfür ist auch Empathie eine wichtige Voraussetzung. In den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit ist i. d. R. nicht davon auszugehen, dass die soziale Kompetenz in erster Linie zur Durchsetzung der eigenen Ziele Verwendung findet. Hier geht es darum, sich auf die Klient/inn/en einlassen zu können und ihre Bedürfnisse zu erkennen, diese zu reflektieren und dennoch für sich die professionelle Distanz bewahren zu können (vgl. Maus, Nodes und Röh, 2013, 78).

- **Selbstkompetenz**

Selbstkompetenz wird teilweise auch als persönliche oder personale Kompetenz benannt, inhaltlich stimmen diese Begriffe überein. Selbstkompetenz bezeichnet nach Straka (2002, 225)

„die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu

fassen und fortzuentwickeln“ (vgl. auch: Dehnbostel, 2012, 14).

Unter Selbstkompetenz lassen sich folglich u. a. die „klassischen Arbeitstugenden“ (Schaeper und Briedis, 2004, 5) fassen, diese sind aber nur ein Teil von ihr. Zur Selbstkompetenz gehören somit insbesondere folgende Eigenschaften: Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit sowie Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Auch die (Weiter)Entwicklung eigener Wertvorstellungen zählt zu dieser Kategorie. Selbstkompetenz kann nach Wilbers (2012, 285) somit auch verstanden werden „als eine kognitive und affektive Disposition, die dem Individuum ermöglicht, variable Situationen der Selbstthematisierung selbstständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten.“

Zur Verdeutlichung wird im Folgenden eine Tabelle angeführt, die Teil-Kompetenzen sowie Kompetenzfacetten (Wilbers nennt diese Teil-Teil-Kompetenzen) von Selbstkompetenz zeigt:

Tabelle 7: Die Dimension Selbstkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten

Selbstkompetenz	
Teilkompetenz	Kompetenzfacetten
Eigene Ziele entwickeln	System langfristiger Ziele haben
	Bereit sein, über eigene langfristige Ziele nachzudenken
	Wissen, wie eigene Ziele entwickelt werden können
Eigenen Entwicklungsstand einschätzen	Eigenen Stand auf der Folie eines Systems langfristiger Ziele diagnostizieren
	Bereit sein, den eigenen Stand auf der Folie eines Systems langfristiger Ziele zu diagnostizieren
	Wissen, wie der eigene Stand auf der Folie eines Systems langfristiger Ziele diagnostiziert werden kann
Eigene Stärken und Schwächen abbilden	Bild der persönlichen Stärken und Schwächen haben
	Bereit sein, ein Bild der eigenen Stärken und Schwächen zu entwickeln
	Wissen, wie die eigenen Stärken und Schwächen analysiert werden können
Eigene Entwicklung planen	Bild der eigenen (Weiter-)Entwicklung haben
	Bereit sein, ein Bild der eigenen (Weiter-)Entwicklung zu entwerfen
	Wissen, wie ein Bild der eigenen (Weiter-)Entwicklung entworfen werden kann

Quelle: nachgestaltet nach Wilbers, 2012, 288

Die Tabelle verdeutlicht, dass viele einzelne Kompetenzfacetten nötig sind, um von Selbstkompetenz sprechen zu können, dies trifft auch auf alle weiteren, oben angeführten Kompetenzunterarten von Handlungskompetenz zu. In den Interviews wird dies ebenfalls zu sehen sein, wenn die Interviewpartner/innen einzelne Teilkompetenzen beschreiben, die sie (weiter)entwickelt haben.

Maus, Nodes und Röh, (2013, 79) definieren die Selbstkompetenz bzw. Personale Kompetenz speziell bezogen auf die Soziale Arbeit (hier allerdings nur auszugsweise aufgeführt) so:

„Personale Kompetenz ist die Fähigkeit der Arbeit mit und an der eigenen Person in Bezug auf die Interaktion mit anderen Menschen, hier insbesondere im Bezug auf die Tätigkeit der Professionellen in der Sozialen Arbeit.

Zur Personalen Kompetenz zählen deshalb im Einzelnen:

- die Fähigkeit zum regelgeleiteten, selbständigen und verantwortlichen Arbeiten im Sinne eines gesunden und effektiven Selbstmanagements,
- [...]
- die Fähigkeit zur notwendigen Balance von Nähe und Distanz in der professionellen Helfer-Klient-Beziehung (Rollendistanz),
- die Fähigkeit zur Selbstreflexion eigener Persönlichkeitsanteile (Bewältigungsstile, Abhängigkeiten, Selbstbewusstsein, Wünsche, Träume, Menschenbild etc.),
- [...]
- die Fähigkeit zur Teamarbeit bzw. Kooperation, d.h. die bewusste und kenntnisreiche Beobachtung und Gestaltung von Team- bzw. Kooperationsprozessen mit dem Ziel der Verbesserung der Arbeitsbedingungen bzw. Hilfestrukturen
- [...]
- die Fähigkeit zum Erkennen eigener Grenzen, Grenzsetzen und das Aushandeln von Regeln und Vereinbarungen“.

4.6 Professionelle Kompetenzen in der Sozialen Arbeit und Kompetenzprofil für Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik

Die Erlangung einer grundlegenden professionellen Kompetenz beschreiben Bernler und Johnsson (1995, 12-13) als „Leitziel sozialberuflicher Ausbildung“. Professionelle Kompetenz umfasst dabei lt. Zierer (2009, 78) „neben Alltagswissen die Fähigkeit zur Umsetzung von „praktischem Verstehen“ im Sinne der kontext-, situations- und personbezogenen Anwendung theoretischen Wissens und Könnens (praktisches Arbeitsprozesswissen).“

Für Bachelor-Studierende gilt es folglich, sich im Studium und in den darin enthaltenen Praxisphasen eine erste Basis dieser professionellen Kompetenz zu erarbeiten, auf die sie dann später im Masterstudium bzw. im Berufsleben aufbauen können. Bei der Entwicklung der Bachelor-Studiengänge stießen und stoßen die Curriculumsgestalter/innen allerdings auf das Problem, den grundlegenden Wissenskorpus der Sozialen Arbeit nun in einen zeitlich verkürzten Lehrplan integrieren zu müssen,

da diese i. d. R. kürzer angelegt sind als die vorherigen Diplomstudiengänge. Pantucek et al. (2005, 1) fassen diese Problematik wie folgt zusammen:

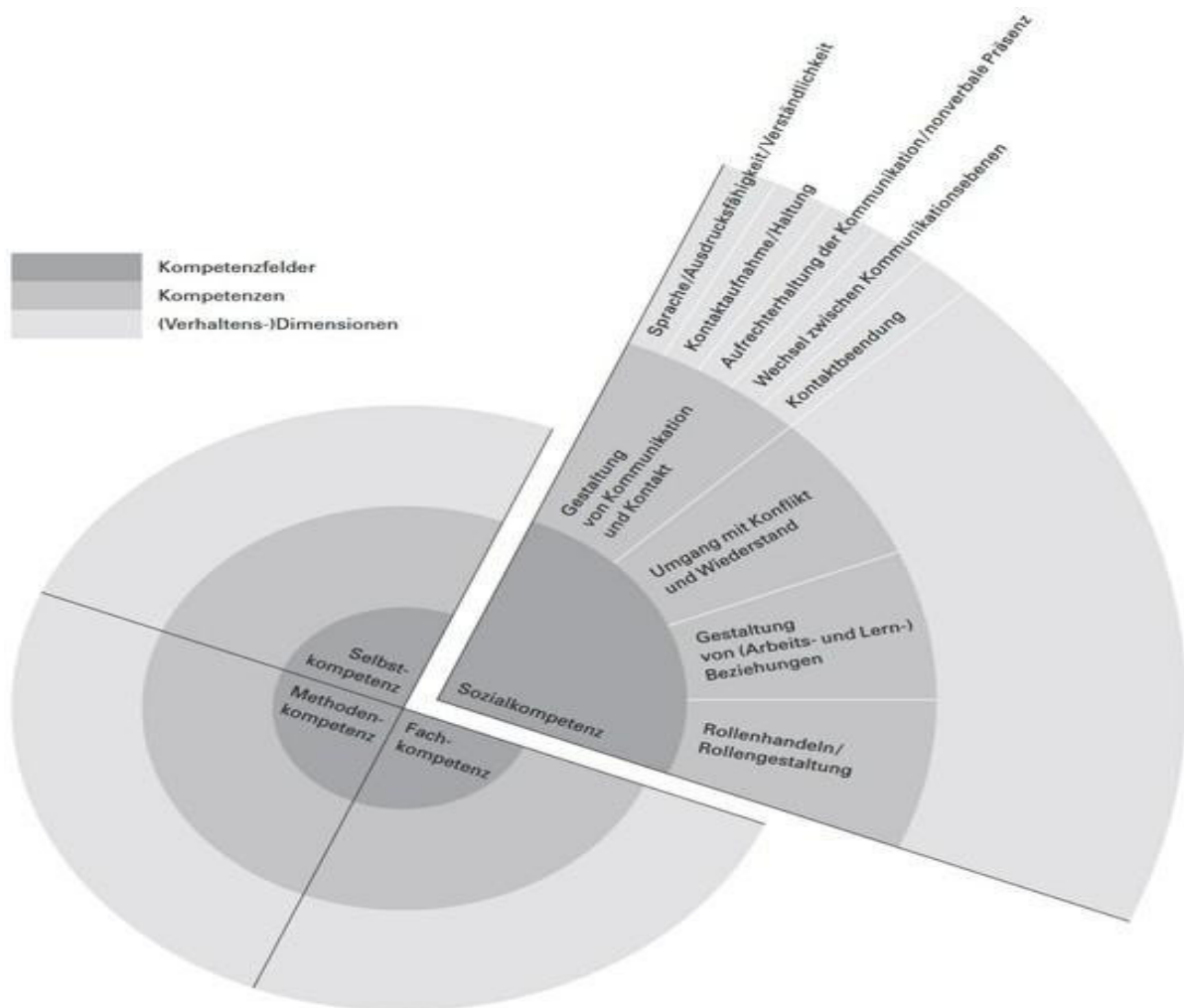
„Die Konzeption eines Bachelor-Studiums stößt [...] auf die Schwierigkeit, ein insgesamt dynamisches und sich erweiterndes Feld in einem verkürzten Grundstudium so aufzubereiten, dass die AbsolventInnen einerseits fit für die komplexe berufliche Praxis werden, ohne andererseits systematisch die gewachsene Komplexität des Feldes und seiner Wissensbestände zu missachten. Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit benötigen also die Konzentration auf das Proprium, den Kern der disziplinären und professionellen Identität, der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sozialen Arbeit, und gleichzeitig die Förderung der nötigen Offenheit und weiteren Lernbereitschaft, die für eine erfolgreiche Interpretation des Berufsbildes in der Praxis erforderlich sind.

Das Kompetenzprofil, das die AbsolventInnen von Bachelor-Studiengängen Sozialer Arbeit aufweisen sollen, ist also ein doppeltes: Sie benötigen

1. die zentralen Fertigkeiten, die für Soziale Arbeit typisch sind, um bereits mit dem Klientel arbeiten zu können,
2. die Fähigkeiten, um sich gegenüber der Praxis kritisch und innovativ verhalten zu können.“

Die Hochschule für Soziale Arbeit Luzern (HSA Luzern) entwickelte aufgrund dieser Problematik ein eigenes Kompetenzprofil für Bachelor-Studierende, das u. a. von den Dozent/inn/en, aber auch den Studierenden selbst gestaltet (vgl. HSA Luzern, 2007, 1) und bereits erprobt wurde (vgl. HSA Luzern, 2007, 21+23-24). Das Kompetenzprofil zeigt bezogen auf das Modell der Handlungskompetenz (bestehend aus Sozial-, Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz, im Schaubild der HSA Luzern als „Kompetenzfelder“ benannt) auf, welche sich daraus ergebenden spezifischen Teilkompetenzen (das Schaubild spricht hier von Kompetenzen) bzw. Kompetenzfacetten (im gleich folgenden Schaubild als Dimensionen bezeichnet) die Studierenden im Bachelor-Studiengang erwerben sollen. Im Schaubild wird dieses Konzept beispielhaft für die Sozialkompetenz (teilweise) aufgeschlüsselt:

Abbildung 5: Kompetenzprofil der HSA Luzern für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit



Quelle: HSA Luzern, 2007, 9

Da dieses Kompetenzprofil für die weitere Arbeit zugrunde gelegt werden soll, wird es im Folgenden noch detaillierter, allerdings sprachlich sowie auf die Rahmenbedingungen der BRD angepasst, vorgestellt. Das Kompetenzprofil wurde ausgewählt, da es zur Fragestellung dieser Studie passend erscheint: die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, welche individuellen Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungen durch Praktika innerhalb des Studiums angestoßen werden, das Kompetenzprofil wiederum zeigt auf, welche Kompetenzen sich die Studierenden innerhalb des Bachelorstudiums aneignen sollen. Es ist folglich ein Vergleich möglich, welche der durch das Studium erwarteten Kompetenzentwicklungen speziell durch Praktika angestoßen werden können.

Das Kompetenzprofil sieht für die Sozialkompetenz die Entwicklung folgender Teilkompetenzen sowie Kompetenzfacetten (von der HSA Luzern als Dimensionen bezeichnet) vor:

Tabelle 8: Sozialkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil

Sozialkompetenz	
Teil-Kompetenzen	Kompetenzfacetten
Gestaltung von Kommunikation und Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache/Ausdrucksfähigkeit/Verständlichkeit • Kontaktaufnahme • Aufrechterhaltung der Kommunikation/nonverbale Präsenz • Wechsel zwischen Kommunikationsebenen • Kontaktbeendung
Umgang mit Konflikt und Widerstand	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktbereitschaft • Umgang mit Widerstand • Umgang mit festgefahrenen Situationen • Kritik anbringen • Positionsbezug/Selbstbehauptung • Kompromissbereitschaft
Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilität für Wert-, Denk- und Verhaltensmuster • Wertschätzung, Respekt, Akzeptanz • Empathisches Verstehen • Ergebnisorientierung • Umgang mit Macht und Machtgefälle • Balance von Nähe und Distanz • Verbindlichkeit/Verlässlichkeit • Gruppen-/Teamorientierung
Rollenhandeln/Rollengestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenhandeln/Rollengestaltung • Rollenklarheit/Rollentransparenz • Rollenflexibilität • Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen

Quelle: HSA Luzern, 2007, 10

Bzgl. der Selbstkompetenz sieht das Kompetenzprofil für die Bachelorabsolvent/inn/en der Sozialen Arbeit folgende Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten als wichtig an:

Tabelle 9: Selbstkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil

Selbstkompetenz	
Teil-Kompetenzen	Kompetenzfacetten
(Selbst-)Wahrnehmung und -Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Denken und Fühlen • Personenwahrnehmung • Individuelle und berufliche Wertorientierungen • Soziale Rolle/Rollendistanz • Leistungsfähigkeit
Umgang mit Anforderungen und/oder Belastungen	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie und Selbstverantwortung • Initiative • Emotionale Kontrolle • Kritik annehmen • Umgang mit Unsicherheit • Umgang mit sozialem Druck • Selbstmanagement
Selbstrepräsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Konsistenz von Werten und Verhalten • Kongruenz von verbaler und nonverbaler Kommunikation • Souveränität im Auftritt
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernmotivation/Neugierde • Flexibilität • Kreativität • Lernstil • Lernstrategien

Quelle: HSA Luzern, 2007, 10

Für die Methodenkompetenz werden im Kompetenzprofil zahlreiche Teil-Kompetenzen sowie Kompetenzfacetten benannt:

Tabelle 10: Methodenkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil

Methodenkompetenz	
Teil-Kompetenzen	Kompetenzfacetten
Methodengeleitete Aufgaben-/Problembearbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Situationserfassung • Situationsanalyse • Zielformulierung • Planung und Umsetzung

	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssicherung/Evaluation • Berichterstattung/Dokumentation
Projektmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Planung • Umsetzung • Innovation und Entwicklung • Multiperspektivität • Mittelbeschaffung
Organisationsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse • Unternehmerisches Handeln • (Team-)Entwicklung
Verhandlung	<ul style="list-style-type: none"> • Verhandlungsführung • Verhandeln mit Behörden • Koordination und Vernetzung • Konfliktbearbeitung
Medienkompetenz/Mediengestützte Kommunikation und Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • IT-Anwendung zur Unterstützung von Berufsaufgaben • (Kreative) Medien als Gestaltungsmittel von Interaktion
Wissenschaftliches Arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen erschließen/recherchieren • Informationen verarbeiten, bewerten, effizient nutzen • Verfassen schriftlicher Arbeiten • referieren und präsentieren
Praxisorientierte Forschung	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsplanung • Datenerhebung • Datenauswertung
Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • Auftrags- und Kontextklärung • (zielgerichtete) Gesprächsführung • Interventionsplanung und -gestaltung • Gesprächsevaluation
Ressourcenerschließung und -vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung in den Hilffsystemen • Bedarfsermittlung und Ressourcenerschließung • Berichte und Stellungnahmen
Partizipative Prozessgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung von Individuen und Gruppen • Schaffung von Partizipationsstrukturen in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen • Sensibilisierung und öffentliche Meinungsbildung
Gruppen leiten/begleiten	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenmoderation • Gruppendynamische Prozesse erkennen

	und steuern <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz kreativer Medien
--	--

Quelle: HSA Luzern, 2007, 11

Und letztlich sieht das Kompetenzprofil bzgl. der Fachkompetenz folgende zu entwickelnde Teil-Kompetenzen sowie Kompetenzfacetten vor:

Tabelle 11: Fachkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil

Fachkompetenz	
Teil-Kompetenzen	Kompetenzfacetten
Wissen zur Profession (Berufsrelevantes Wissen und Verstehen)	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichte der Sozialen Arbeit • Berufsorganisationen • Berufsethos
Wissen zum Kontext (Gegenstandswissen, Problemwissen)	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialstruktur der BRD • Politisches System der BRD • Rechtssystem der BRD • Recht • Sozialwesen und -politik • Kulturwesen und -politik • Stadt- und Gemeindeentwicklungspolitik • Gleichstellungspolitik/Gender Mainstreaming
Wissen aus Disziplinen (Erklärungswissen)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaft der Sozialen Arbeit • Ethik und Philosophie • Psychologie • Sozialgeschichte • Sozialgeografie • Ethnologie/Kulturwissenschaften • Ökonomie (Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft) • Gender Studies

Quelle: HSA Luzern, 2007, 11 mit Anpassungen in Bezug auf die bundesdeutschen Verhältnisse

Jede dieser Teil-Kompetenzen wird bzgl. der erwarteten Lernergebnisse bzw. Learning Outcomes noch näher spezifiziert. Hieraus lässt sich in etwa ableiten, welchen Kompetenzgrad die Studierenden

den jeweils mindestens erreichen sollen. Bspw. wird bzgl. des Wissens aus Disziplinen folgendes Lernergebnis erwartet:

„Die Studierenden...
 ...kennen Bedeutung und Anwendungsbereiche für Wissen aus Disziplinen und können dieses für Erklärungen nutzen;
 ...kennen einige ausgewählte theoretische, methodologische und empirische Grundlagen aus den Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit und können sie der jeweiligen Einzeldisziplin zuordnen;
 ...können in der fachlichen Arbeit ausgewählte Theorien und/oder Modelle zur Erklärung von Phänomenen und Systemzusammenhängen beiziehen und rekurren wenn immer möglich auf empirisch abgestützte Befunde.“ (HSA Luzern, 2007, 18)

Aus Operatoren-Formulierungen wie „Die Studierenden kennen...“ lässt sich schließen, dass diese Teil-Kompetenz eher zu einem geringeren Grad erwartet wird, wenn etwas zugeordnet werden können soll, ist dies schon ein etwas höherer Grad, ebenso, wenn Theorien bereits zur Erklärung von Einzelfallsituationen herangezogen können werden sollen.⁴⁸ Im empirischen Teil dieser Arbeit kann es jedoch nicht darum gehen, die genau erreichte Kompetenzstufe durch die Interviews festzustellen, sondern lediglich darum, welche Teil-Kompetenzentwicklungen bzw. Entwicklungen von Kompetenzfacetten durch die Praktika stimuliert wurden.

4.7 Kompetenz und Individuum

Das Verhältnis von Kompetenzerwerb und Individuum lässt sich gem. Grunert (2012, 68) wie folgt beschreiben:

„Kompetenzerwerb kann [...] zunächst als eine – immer sozial voraussetzungsvolle – Eigenleistung des sich bildenden Menschen betrachtet werden. Sie erscheint radikal an das Individuum gebunden, ist aber gleichzeitig von dessen Zugängen zu herausfordernden Situationen, die als Lernanlässe wirken können sowie dessen Möglichkeiten zur eigenen Aktivität abhängig.“

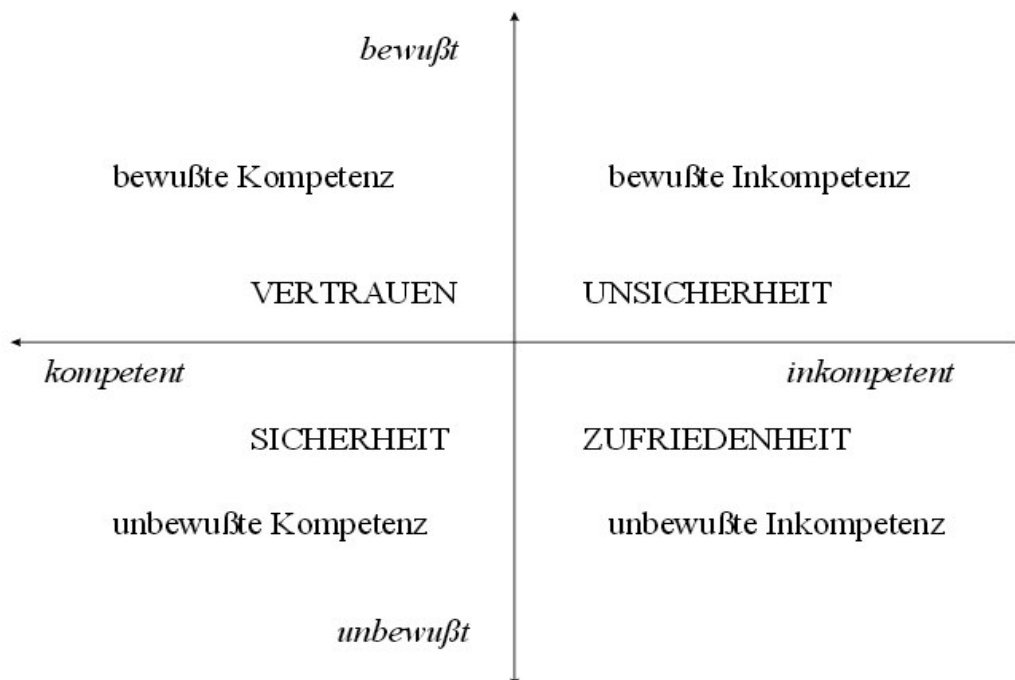
Dabei ist, wie bereits mehrfach festgestellt, Kompetenzerwerb das Ergebnis von stattfindenden Lernprozessen: der/die Lernende setzt sich aktiv mit seinem/ihrer Umfeld bzw. seiner/ihrer Umwelt auseinander. „Und das Individuum selbst ist es auch, das die Vermittlung von Kompetenz und Performanz, von deklarativem und prozeduralem Wissen im eigenen Handeln bewerkstelligen muss“ (Grunert, 2012, 68). Dazu ist eine Selbsttätigkeit erforderlich. Wichtig für die Kompetenzentwicklung eines Individuums ist zudem ein immer wieder und verschiedenartig auftretender herausfordernder Anlass, denn nur in der Bewältigung solcher Situationen können Kompetenzen er-

⁴⁸ Vgl. hierzu auch die Lernzieltaxonomie von Bloom (1973, 31): dieser beschreibt als aufeinander aufbauende und sich steigernde Taxonomiestufen Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung.

probt, verbessert und weiterentwickelt werden. Der Erfolg des Kompetenzerwerbs eines Individuums hängt zudem stark von dessen (Eigen)Motivation ab (vgl. Tenberg, 2011, 132-133), sich selbst und konkrete Kompetenzen zu entwickeln. Dies ist wiederum davon abhängig, wie die Vorerfahrungen und das emotionale Erleben bei ähnlichen Vorgängen waren und ob die zu erwerbende Kompetenz in den Augen des/der Lernenden für ihn/sie selbst sinnvoll und Mehrwert bringend erscheint. Generell spielt auch die „Lernumgebung“ und das soziale Umfeld des/der Lernenden eine wichtige Rolle: in lernförderlichen Umgebungen ist mit stärkeren Kompetenzentwicklungen zu rechnen als in nicht lernförderlichen. Hierbei ist eine Umgebung als lernförderlich zu verstehen, wenn dort das Sich-selbst-ausprobieren positiv bewertet wird und Fehler toleriert werden.

Allerdings ist festzustellen, dass sich die einzelnen Individuen ihrer vorhandenen Kompetenzen nicht immer objektiv bewusst sind, sondern diese durchaus als geringer oder auch höher ausgeprägt einschätzen, als sie dies tatsächlich sind. Schratz⁴⁹ entwickelte eine Matrix zur Verdeutlichung des Zusammenhangs von (un)bewusster Kompetenz bzw. (un)bewusster Inkompetenz, das an das altbekannte „Joharifenster“ von Joseph Luft und Harry Ingham (vgl. wirtschaftslexikon24.com, 2017) erinnert:

Abbildung 6: Zusammenhang von (un)bewusster Kompetenz sowie (un)bewusster Inkompetenz



Quelle: Lehmann und Nieke, o. J., 4

⁴⁹ Die Originalquelle lag der Autorin nicht vor.

Ein Individuum kann folglich über Kompetenzen verfügen, deren es sich selbst bewusst ist, die Außenstehende aber nicht bemerken, andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass Außenstehende eine Kompetenz entdecken, deren sich aber das Individuum selbst nicht bewusst ist. Die schlechteste Kombination stellt das Unbewusstsein von Kompetenzen sowohl auf Seiten des Individuums als auch auf Seiten der Außenstehenden dar (vgl. Wittwer, 2012, 91). Die ideale Konstellation ist jene, bei der sowohl Individuum als auch Umfeld die vorhandene Kompetenz erkennen. Diese Idealkombination – die bewusste Kompetenz – die zum Vertrauen in die eigene Person führt, benötigt das Tun und das Verstehen in Kombination, eine Komponente alleine reicht hierfür nicht aus (vgl. Lehmann und Nieke, o. J., 4).

Menschen müssen sich allerdings nicht zwingend ihrer Kompetenzen bewusst sein, um handlungsfähig zu sein, man kann sich sogar als handlungsfähig und somit kompetent erleben, ohne mit der Begrifflichkeit der Kompetenz überhaupt vertraut zu sein, denn, so Kreher und Oehme (2003, 91):

„Entscheidend ist nicht die reflektierte Darstellbarkeit von Kompetenzen durch Subjekte, sondern ihre biografische Wirksamkeit, die sich in den Handlungen enthüllt und subjektiv erlebt werden kann“.

Im Hinblick auf die Interviews mit den Studierenden ist zu erwarten, dass diese insbesondere die bewussten Kompetenzen erwähnen werden. Ob bewusste Inkompetenzen explizit zugegeben werden, hängt von der Persönlichkeit des/der Studierenden ab. Unbewusste (In)Kompetenzen werden sich – wenn überhaupt – nur „zwischen den Zeilen“ und durch Interpretation zeigen.

4.8 Kompetenzen und ihre Messung – der Performanzbegriff

Eng mit dem Begriff der Kompetenz verbunden ist der Begriff der Performanz. Den Zusammenhang von Kompetenz und Performanz beschreibt Ellermann (2013, 13) in Bezug auf Studierende im Praktikum wie folgt:

„Die Praktikantin braucht zum einen *Kompetenz*, damit ist das Arbeitsfeld berührendes Sachwissen gemeint, die eigenen kognitiven Fähigkeiten, aber auch besondere emotionale und soziale Qualitäten. Zum anderen braucht sie *Performanz*, das ist das Können, die Fertigkeit – das systematische und kontrollierte Handeln.“ (Anmerkung: Kursivdruck im Original, B. S.)

Die in einer bestimmten Handlungssituation tatsächlich erbrachten bzw. beobachtbaren Leistungen werden somit als Ausdruck der individuellen Kompetenz betrachtet und als „Performanz“ (vgl. Arnold, 2002, 31) bezeichnet. Kompetenzen sind als Summe der vorhandenen Leistungsdispositionen (vgl. Bootz und Hartmann, 1997, 2) zu verstehen, welche sich aus dem Erlernen von Positionen

(Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten) individuell entwickeln. Kompetenzen sind deshalb lediglich als Potenzial zu sehen, also eine Art Handlungsoption. Leistungsdispositionen lassen sich nur innerhalb einer Interaktion feststellen. Bei Leistungspositionen ist dies anders, diese können auch ohne spezielle Interaktionstätigkeit (z. B. durch schriftliche Tests) gemessen werden.

Das Messen von Kompetenzen „macht [allerdings] nur dann Sinn, wenn gesellschaftlich bzw. betrieblich definiert ist, was eine bestimmte Kompetenz auszeichnet“, so Wittwer (2012, 85). Doch es ergibt sich folgende Schwierigkeit: selbst wenn eine zu messende Kompetenz ausreichend genau definiert ist, ist damit noch nicht klar, wie deren Ausprägung gemessen werden kann, denn der Wunsch, Kompetenzen punktgenau zu messen, lässt sich auch nicht durch noch so raffinierte Testverfahren (wie bspw. Assessmentcenter) erfüllen. Grund dafür ist, wie Brater, Haselbach und Stefer (2010, 15) erläutern, dass es „prinzipiell nicht möglich [ist], in standardisierten Testverfahren dauerhaft einen Horizont des Unerwartbaren offenzuhalten. Kompetenzen aber können nur 'gemessen' werden, wo die Horizonte des Handelns offen sind“ (vgl. auch Wittwer, 2012, 85). Bei Messverfahren von Kompetenzen kann es sich somit nicht um übliche, allgemein einsetzbare Testverfahren handeln, da Kompetenzen immer in einem Handlungsbezug stehen (vgl. Erpenbeck und Weinberg, 2004, 74), wie auch Grunert (2012, 63) bemerkt, der feststellt, dass Kompetenz

„nicht außerhalb des Handelns gedacht werden [kann], oder: Kompetenz zeigt und entwickelt sich nur im Handeln, in der Performanz. Damit wird eine grundsätzliche Trennung von Kompetenz und Performanz [...] im Prinzip hinfällig, da der Kompetenzbegriff in diesem Verständnis den Aspekt der Performanz ausdrücklich mit einschließt.“

Um den Zusammenhang der Begrifflichkeiten „Kompetenz“ und „Performanz“ verständlich darstellen zu können, soll ein Beispiel aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens angeführt werden:

Kompetenz, verstanden als eine latente Fähigkeit des Menschen, eine bestimmte Problemstellung erfolgreich bewältigen zu können, ist in diesem Zusammenhang also, eine Fremdsprache zu sprechen. Performanz dagegen beschreibt die tatsächliche Aufgabenbewältigung, wie jemandem in dieser Fremdsprache den Weg erklären oder selbst um Hilfe bitten zu können o. ä.

Die Beurteilung der Ausprägung einer erworbenen Kompetenz erfolgt somit immer indirekt über die gezeigte Performanz, denn, so Sloane und Dilger (2005, 4): „Kompetenzen generieren Handeln, d. h. auch: Kompetenzen können nur über konkrete Handlungen erfasst werden (Performanzbedingung)“ oder, anders ausgedrückt: „Kompetenzen sind individuelle Fähigkeiten, die konkretes Handeln ermöglichen und empirisch aus der Beobachtung der jeweiligen Handlung und an der damit verbundenen Leistung gemessen werden können“.

Wichtig ist hierbei die Beachtung folgender Tatsache: die vorhandene Kompetenz an sich und die gezeigte Performanz können voneinander abweichen. Eine Kompetenz wird ggf. bei der Bewältigung einer Aufgabe nicht vollständig aktiviert. Dies kann verschiedene Gründe haben: der/die Handelnde ist nicht motiviert, seine/ihre Kompetenz (im vollständig vorhandenen Umfang) zu zeigen, ist abgelenkt oder von seiner/ihrer augenblicklichen psychischen oder physischen Verfassung her nicht in der Lage, das gesamte, eigentlich vorhandene Potenzial zu zeigen (vgl. Rebmann und Schlömer, 2012, 138-139).

Im Zusammenhang von individueller Motivation und in der Performanz zum Ausdruck gebrachter vorhandener Kompetenzausprägung besteht die Gefahr einer Fehlinterpretation, wie Grunert (2012, 66) beschreibt:

„[D]ie Bindung von Kompetenz an Motivation und Volition [ist] insofern problematisch, als dass im Umkehrschluss das Fehlen von Kompetenz immer auch mit einem Willensdefizit begründet werden kann, ohne dass qua definitionem weitere Faktoren für mögliche individuelle Entwicklungsdefizite in den Blick geraten“.

Denkt man bspw. an schulmüde Schüler/innen, die keinen Sinn darin sehen, sich anzustrengen oder Leistung zu zeigen, mag dies besonders einleuchten: diese verbergen oft ihre Kompetenzen, lassen sie also nicht zu Tage treten, weil sie darin keinen Sinn sehen, von den Mitschüler/inne/n nicht als „Streber/in“ angesehen werden oder aber auch die Anstrengungen nicht in Kauf nehmen wollen. Es kann folglich von den erbrachten Leistungen auf vorhandene Kompetenzen lediglich geschlossen, die Kompetenzausprägung an sich aber nicht gemessen werden. Anders ausgedrückt: Eine gezeigte Problemlösefähigkeit kann zwar als Indikator für die jeweilige Kompetenz eines Menschen gesehen werden, allerdings kann daraus nicht (zwingend) auf den tatsächlich vorhandenen Kompetenzumfang geschlossen werden (vgl. Ebner, 2012, 123-124).

4.9 Hochschulisches Lehren und Lernen bzgl. Kompetenzen in (sozial)pädagogischen Studiengängen

Keiner, Kroschel, Mohr und Mohr (1997, 822) sehen 1997 den Nutzen pädagogischer Studiengänge (damals noch bezogen auf die Diplom-Studiengänge) darin, dass hier „die Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewißheiten und in der Konstruktion von Gewißheiten“ (vgl. auch Horn, 1997, 30) stattfindet. Ähnlich argumentiert auch Arnold (2010a, 37, Eigenzitat aus einer früheren Veröffentlichung, B. S.), der feststellt, dass sich die Wissensaneignung an der Hochschule heute weniger denn je auf das beziehen könne, „was ihr traditionellerweise so vertraut ist, nämlich die Ver-

mittlung von Fakten, Theorien und Daten. Es geht vielmehr darum, Strategien zum Umgang mit Wissen zu vermitteln“. Weiterhin konstatiert er, dass die „Veränderung der Wissens- und Kompetenzanforderungen in den modernen Gesellschaften [...] für alle Bereiche des Bildungswesens von grundlegender Bedeutung“ sei. Der/die Studierende bekomme deshalb, so Dewe (2004, 329) innerhalb der akademischen Ausbildung zum einen

„Augen eingesetzt, die darüber befinden, was der [...]pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. [...] Zum zweiten wird der Berufspraktiker in die Lage versetzt, die von ihm ausgeübten Praktiken nachträglich zu begründen und zu reflektieren. [...] Das Studium [...] umfasst so gesehen nicht die Einübung in die „Theorie-Praxis-Vermittlung“, sondern einen Prozess, in dem die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit (wissenschaftlichem) Wissen erlernt wird.“

Der Bologna-Prozess trug und trägt zu dieser Entwicklung entscheidend bei, da die Umsetzung dieses Prozesses ein Umdenken und einen Perspektivenwechsel erforderlich macht. Es wird nun nicht mehr auf die Lehrinhalte allein als Selbstzweck abgestellt, sondern es geht darum, den Studierenden die für ihr späteres Berufsleben wichtigen Kompetenzen zu vermitteln und die Studiengänge nach diesem Bestreben auszurichten, denn durch die Bologna-Reform ist nun nicht mehr nur bei Fachhochschulen, sondern auch bei Universitäten ein Kernziel des Studiums die „Berufsbefähigung“ (Widulle, 2009, 40) der Studierenden. Schellack und Lemmermöhle (2008, 140) erläutern dazu:

„Konzeptionell leitend wird eine 'Output-/Outcome-Orientierung' anstelle der früheren 'Input-Orientierung'. Bei der Planung der zukünftig modularisierten, creditierten Studiengänge soll definiert und aufgezeigt werden, welche Kompetenzen sich Studierende im Rahmen der universitären (Aus-)Bildung insgesamt sowie in einzelnen Modulen aneignen sollen und auf Grund der bereit gestellten Studienressourcen auch aneignen können“.

Die Hochschulen sollen sich – ob freiwillig oder zwangsweise – dem allgemeinen Trend anpassen⁵⁰ und machen dies durch die Fokussierung neu entwickelter oder überarbeiteter Studiengänge auf Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung in ihren Studienplänen deutlich (vgl. Kavossi, 2012, 417). Allerdings stellt Ricken (2011, 366) bei ihrer Fallstudie zur hochschulischen, hier im speziellen der universitären, Lernkultur fest, dass sich die Studienziele noch immer auf zu erwerbendes Wissen bezögen und weniger auf die Benennung von zu entwickelnden Kompetenzen. Ob und ggf. wie dies

⁵⁰ Noch 2004 stellen Vogel und Wörner (2004, 386-389) fest, dass die „Abnehmerseite akademischer Kompetenzen“ gerne eine „möglichst zweckbezogene“ Ausbildung für die spätere Berufstätigkeit für die Studierenden wünsche, jedoch ein „wie auch immer ausgeprägter Berufsbezug akademischer Ausbildung [...] weder einen Ersatz für jahrzehntelange Praxiserfahrung bereitstellen“ könne noch solle. Der Übergang vom Ausbildungs- ins Berufssystem werde wohl weiterhin noch oft als „biografische Ruptur“ empfunden werden. „Mit Blick auf die Direktive einer Kompetenzentwicklung in der akademischen Ausbildung bleibt deshalb zu vermerken, dass der Kompetenzaufbau lernender Subjekte zwar nicht im Rahmen eines Studiums abgeschlossen werden kann. Allerdings erfährt dieser während der Studienphase entscheidende Ausrichtungen, die für die Modi nachfolgender Sozialisations- und Fortbildungsverläufe von prägender Bedeutung sind“.

durch Praktika – zumindest teilweise – kompensiert werden kann, wird sich exemplarisch in der Studie zeigen.

4.10 Annahmen bzgl. Kompetenzaneignung bzw. -(weiter)entwicklung durch Praktika für diese Arbeit

Ähnlich der Lernzieltaxonomie von Bloom wird in dieser Arbeit bzgl. der Kompetenzaneignung bzw. -(weiter)entwicklung von Studierenden durch Praktika davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen stufenweise (weiter)entwickeln. Bei Bloom (1973, 31) werden diese Stufen als Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Bewertung bezeichnet. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden sich i. d. R. kaum eine Kompetenz völlig neu aneignen, sondern dass in den meisten Fällen eine „Grundkompetenz“ bereits durch das bisherige Leben und Studium vorhanden ist. Beispiel: auch wenn ein/e Studierende/r noch nie selbst mit Migrant/inn/en gearbeitet hat, so ist er/sie i. d. R. in seinem/ihrem bisherigen Leben bereits auf solche getroffen. Er/Sie hat dadurch bereits interkulturelle Kompetenz entwickelt, wenn vielleicht auch auf einer sehr niedrigen Stufe bzw. zu einem geringen Grad. Er/Sie fängt somit nicht bei „Null“ an, sondern nimmt bspw. Rücksicht darauf, dass Migrant/inn/en evtl. die deutsche Sprache noch nicht perfekt beherrschen und spricht deshalb evtl. deutlicher und langsamer. Durch den Umgang mit dieser Klientel im professionellen (sozial)pädagogischen Bereich entwickelt er/sie diese Kompetenz weiter: er/sie kann bspw. den Umgang von Vorgesetzten und/oder Kolleg/inn/en mit diesen Menschen beobachten, macht eigene Erfahrungen, probiert Methoden aus und kann diese nachträglich als passend oder weniger passend reflektieren. Insbesondere diese Reflexion (vgl. Kapitel 5.2) trägt zur Erlangung von höheren Kompetenzstufen bei: so kann auch über weniger gut gelungene (sozial)pädagogische Interventionen reflektiert und durch eine Analyse herausgefunden werden, warum das (sozial)pädagogische Handeln in dieser Situation nicht passend war. Hierbei hilft der Rückbezug auf bereits erlernte theoretische Inhalte und somit die Herstellung einer Theorie-Praxis-Relationierung (vgl. Kapitel 5.1). Dies trägt auch zur Professionalisierung bei. Zu beachten ist, dass solche Prozesse unter Umständen mehrfach ablaufen müssen, um zu einer dauerhaften Kompetenz(weiter)entwicklung beizutragen und dass parallel viele davon gleichzeitig ablaufen (können).

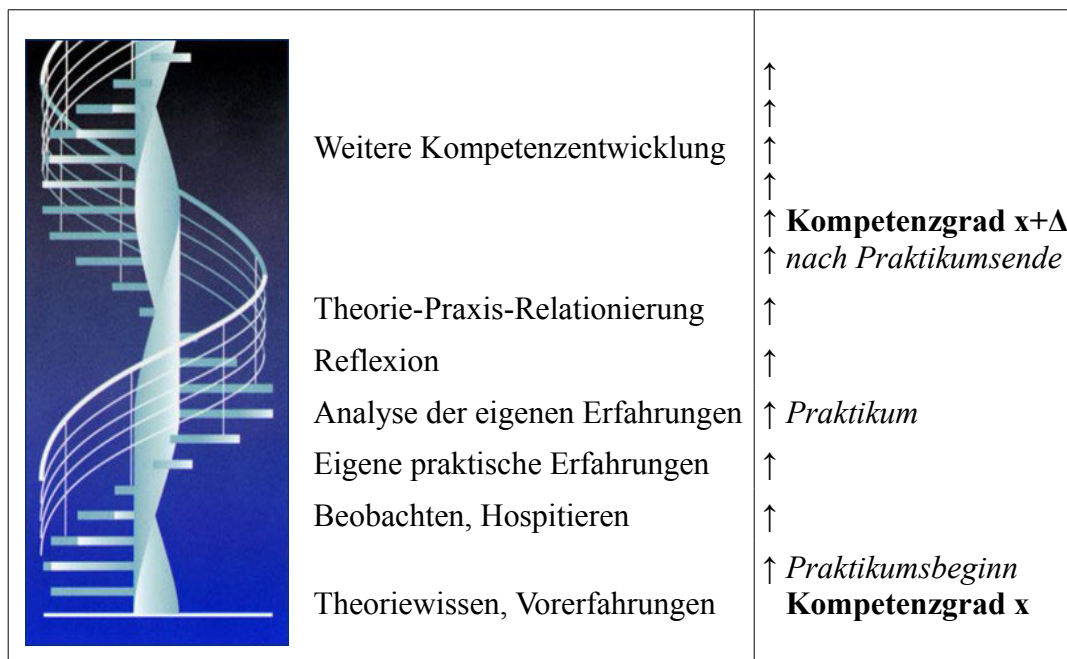
Angenommen wird für diese Arbeit ein wendeltreppenartiges Modell der Kompetenzaneignungs- bzw. -(weiter)entwicklung innerhalb (sozial)pädagogischer Praktika: es ist sowohl möglich, eine Stufe (bzw. einen Kompetenzgrad) höher zu steigen, auf einer Stufe zu verharren oder aber auch eine Stufe hinunterzusteigen. Innerhalb der betrachteten Praktika ist nicht davon auszugehen, dass

die Studierenden auf eine niedrigere Stufe zurückfallen⁵¹, sondern eine höhere Kompetenzstufe erreichen bzw. auf der bisherigen verharren.

Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass sich einzelne Kompetenzen durchaus unterschiedlich stark entwickeln können, das hat u. a. damit zu tun, welche Kompetenz(weiter)entwicklungen durch ein Praktikum besonders stimuliert werden. Ein einfaches, einleuchtendes Beispiel hierzu: bei einem Praktikum in einer Geriatrie werden wohl kaum Kompetenz(weiter)entwicklungen im Bereich der frühkindlichen Versorgung angestoßen.

Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden mit einem gewissen Kompetenzgrad x bzgl. einer einzelnen Kompetenz in das Praktikum gehen und dieses mit einem Kompetenzgrad von $x+\Delta$ ⁵² wieder verlassen.

Abbildung 7: Idealtypisches Modell der Kompetenz(weiter)entwicklung während sozialpädagogischer Praktika⁵³



Da allerdings innerhalb dieser Studie kein Setting gegeben war, das eine konkrete Messung von Kompetenzentwicklung möglich macht – Praktika sind keine Prüfungen, die in einem abgeschotteten Raum stattfinden und dauerhaft von außen beobachtbar sind – wird in dieser Arbeit lediglich

⁵¹ Kompetenzverlust bzw. der Rückfall in eine niedrigere Kompetenzentwicklungsstufe entsteht eher durch langfristig nicht abgerufene Performanz, davon ist in den Kurzzeitpraktika jedoch nicht auszugehen.

⁵² Δ kann dabei, wie bereits erläutert, rein theoretisch sowohl positiv, Null oder negativ sein, bzgl. der hier betrachteten Kurzzeitpraktika wird aber davon ausgegangen, dass Δ Null oder positiv ist.

⁵³ Die Wendeltreppe wurde entnommen von SPH Stahlprodukte GmbH & Co. KG, o. J.

von Kompetenzentwicklungsstimulationen durch die Praktika gesprochen.

5. Theorie-Praxis-Relationierung und Reflexion

Die Fähigkeit zur gelungenen Theorie-Praxis-Relationierung sowie die Fähigkeit zur angemessenen Reflexion zählen zu den wichtigsten Fähigkeiten eines/einer professionell Tätigen in der Sozialen Arbeit, die eng miteinander verbunden sind.

5.1 Theorie-Praxis-Relationierung

Für Sozialarbeiter/innen bzw. -pädagog/inn/en gilt es, Theorie und Praxis beständig miteinander in Einklang zu bringen, zu relationieren. Für eine frühzeitige Ausbildung der Relationierungskompetenz spielen Praktika eine ganz besondere Rolle, denn innerhalb der Praktika ist es den Studierenden möglich, die beiden zentralen Dimensionen der (sozial)pädagogischen Professionalität zu reflektieren und in Beziehung zu setzen: das theoretische Wissen und das berufspraktische Handeln. Die Studierenden sind dort „situativen, interaktiven Handlungszwängen ausgesetzt“ (Egloff und Männle, 2012, 67), die es auszuhalten und zu bewältigen gilt. Bspw. kann ein/e Studierende/r, der/die ein Praktikum in einer Kindertagesstätte absolviert, nicht erst in einem Buch nachlesen, was dort möglicherweise als (sozial)pädagogisch sinnvolle Handlungsweise vorgeschlagen wird, wenn es akut zu einem Streit zwischen zwei Kindern kommt, sondern muss ad hoc handeln. Eine theoretische Reflexion ist erst im Nachhinein wieder möglich und kann dann für ähnliche Situationen in der Zukunft Handlungseinsichten generieren, wie auch Männle (2009, 150) feststellt: „Orientierung und Professionalisierung im pädagogischen Handeln kann erreicht werden, indem pädagogische Praxis-situationen theoretisch reflektiert und umgekehrt theoretisches Wissen Einfluss auf pädagogische Praxissituationen nimmt“. Hierbei kommt dann auch der Begleitung durch die Hochschule eine große Bedeutung zu, denn je mehr die Praktika vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden, desto leichter wird den Studierenden die Relationierung von Theorie und Praxis gemacht. Allerdings ist das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht unproblematisch, denn „der Theorie-Praxis-Kluft⁵⁴ [wird insbesondere, aber nicht nur; Anmerkung der Verfasserin] in der Pädagogik schon beinahe der Status eines Naturgesetzes zugesprochen“, so Nittel (2004, 345). Theorie und Praxis lassen sich also nicht ohne weiteres immer gut miteinander in Einklang bringen, v. a. nicht für noch unerfahrene

⁵⁴ Neben dem Begriff der „Theorie-Praxis-Kluft“ wird synonym auch die Begrifflichkeit „Theorie-Praxis-Graben“ (vgl. bspw. Schüßler (2013, 79)) in der Fachliteratur verwendet.

Studierende. Hobmair (2008, 27) bemerkt, dass von Praktiker/inne/n oft gesagt werde, dass die Theorie zwar schön und gut sei, die Wirklichkeit der Praxis aber ganz anders aussehe, obwohl auf den ersten Blick, so beschreibt dies Schmied-Kowarzik (2008, 14),

„das Verhältnis von Theorie und Praxis ganz einfach bestimmbar zu sein [scheint]: die Praxis, das ist eben die Erziehung in all ihren praktischen Bezügen, und die Theorie, das ist eben die Erziehungswissenschaft in all ihren theoretischen Gestalten. Die Theorie erkundet die Praxis und wirkt durch ihre erworbenen Kenntnisse auf die Praxis zurück. Die Praxis bildet zunächst die Erkenntnisbasis, die Grundlage der Theorie, wird aber durch die Theorie zu einer bewusst angeleiteten Praxis.“

Dieser Schein trüge jedoch, so Hobmair (2008, 27), denn der „Umgang mit wissenschaftlichen Theorien in der Praxis gestaltet sich bisweilen sehr problematisch, was bis zur Ablehnung wissenschaftlicher Theorien führen kann.“ Ein Grund dafür ist, dass das reine Studium an den Hochschulen den Studierenden bevorzugt theoretisches Wissen (insbes. im Bereich der Sozialen Arbeit sozialwissenschaftliche Theorien) vermittelt. Selbst wenn Fälle aus der Praxis besprochen werden, geschieht dies i. d. R. in einem theoretischen Rahmen und rein verbal und wird oft als praxisfern wahrgenommen (vgl. Böhm, 2011, 13). Die Hochschule als geschützter Lernort kann sich für die Wissensvermittlung auf einzelne Aspekte konzentrieren und dafür in der Praxis vorkommende „Nebenschauplätze“ ausklammern, diese sind im Praktikum jedoch immer mit vorhanden. Bspw. kann sich ein/e Sozialarbeiter/in in einer Kinderbetreuungseinrichtung nicht immer nur auf das einzelne Kind und dessen aktuelle Problemlage konzentrieren, sondern muss auch die übrigen Kinder mit ihren Bedürfnissen im Blick haben und somit auch in der Lage sein, gleichzeitig mehrdimensional zu handeln („Praxis, das heißt Handeln müssen.“ (Pantucek und Posch, 2009, 16)), in diesem Beispiel etwa im Bezug auf das einzelne Kind aber gleichzeitig auch im Bezug auf die ganze Gruppe der zu betreuenden Kinder. In einer solchen Situation, in der teilweise Handeln unter Zeitdruck erforderlich ist, ist es schwierig, sich auf theoretisches Wissen zu besinnen und dieses in seiner Abstraktheit auf die vorliegende Situation anzuwenden, denn, so Zierer (2009, 66):

„Soziale Arbeit funktioniert nicht trivial – also nach einem einfachen, linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang gemäß dem Muster: Wenn ich A mache, passiert B
[...]
Soziale Arbeit ist vielmehr prozesshaft, kontextbezogen, fallspezifisch und dennoch strukturiert und revidierbar.“

Es ist also notwendig, das Theoriewissen schnell und passend auf die jeweilige Situation übertragen und anwenden zu können und sich dieser Anstrengung auch zu stellen, selbst wenn dies zunächst mühsam ist und keine Erfolgsgarantie bietet und somit ein reines „Handeln aus dem Bauch heraus“ oft einfacher erscheinen könnte. Das sog. Relationierungsproblem besteht nun aber darin, dass das an der Hochschule erlernte Wissen „nicht „anwendbar“ oder direkt übertragbar ist auf pädagogische

Praxis, sondern reflexiv erschlossen und situationsadäquat transferiert werden muss“, resümiert Männle, (2013, 190).⁵⁵ Dies stellt eine besondere Herausforderung für die Studierenden bei ihren ersten Praxiserfahrungen dar, der gelungene Umgang damit ist aber ein wichtiger Schritt in Bezug auf die individuelle Professionalisierung (vgl. Männle, 2009, 150).

Gelebte Praxis Sozialer Arbeit stellt folglich stets sowohl eine Einheit als auch eine Wechselwirkung von Theorie und Praxis dar. Beide sind nicht ohne einander möglich, sondern setzen einander voraus, sie sind keineswegs dasselbe und sind quasi wie die zwei Seiten einer Münze eng miteinander verbunden (vgl. Bernler und Johnsson, 1995, 28), sie „bedingen und beeinflussen sich wechselseitig“ und „sind aufeinander angewiesen“ (Hobmair, 2008, 25, vgl. auch Hobmair, 2008, 29). „Praxis ohne Theorie wäre [...] keine Praxis, sondern bloßes Werkeln“ und Theorie ist „für jedes berufliche Handeln unverzichtbar“, so Pantucek und Posch (2009, 16-17+18)⁵⁶. Theorien wiederum können erst aus der Beobachtung und Reflexion von Praxis entstehen und sich (weiter)entwickeln.

Die Erkenntnis für die weitere Arbeit ist somit folgende: für die (individuelle) Professionalisierung der Studierenden stellt das Praktikum einen wichtigen Lernort dar. Z. T. kommen die Studierenden hier erstmals mit dem Berufsfeld der Sozialen Arbeit in Kontakt. Eine besondere Aufgabe der Studierenden besteht darin, das in der Praxis Erlebte mit den bereits erworbenen theoretischen Kenntnissen in Verbindung zu bringen. Sie müssen lernen, Praxissituationen zu analysieren und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen, bspw., warum sich eine angewandte Methode als angemessen oder eben auch nicht angemessen herausgestellt hat. Hierfür ist Abstraktionsvermögen wichtig. Bernler und Johnsson (1995,15-16, Kursivdruck im Original, B. S.) beschreiben diese Situation wie folgt:

„Am Beginn des Praktikums fragt sich der Praktikant skeptisch, ob sich Theorien überhaupt auf die Praxis anwenden lassen, Theorie und Praxis erscheinen als zwei getrennte Welten. Der Nutzen theoretischen Wissens ist nicht ersichtlich, abgesehen von "handfesten" Kenntnissen wie der Anwendung der Sozialgesetzgebung⁵⁷ u.ä. Auf der nächsten Stufe fragt sich der Praktikant, *ob*, und wenn, *wie* die Theorien, die er gelernt hat, in der Praxis anzuwenden seien, und, falls sie nicht angewandt werden, *warum*. Im nächsten Schritt lernt der Praktikant – hoffentlich – seine theoretischen Kenntnisse für seine praktische Soziale Arbeit fruchtbar zu machen“⁵⁸.

⁵⁵ Schmied-Kowarzik (2008, 14-15) merkt dazu an: „Es darf daran erinnert werden, dass außer der Pädagogik keine einzige der „traditionellen Wissenschaften“ wie sie heute an den Hochschulen gelehrt werden, dieses Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis kennt.“ (vgl. auch Heid, 1994, 950)

⁵⁶ Pantucek und Posch (2009, 18) bezeichnen auch „das Betreiben von Wissenschaft“ als eine Art von Praxis. Ihre These ist zudem, dass auch Praktiker/innen innerhalb ihrer praktischen Tätigkeit (bewusst oder unbewusst) „Forschungspraxis“ (Pantucek und Posch (2009, 20)) betreiben, also die Forschung als Vorstufe zur Generierung (neuer) Theorien nicht ausschließlich durch Theoretiker/innen betrieben wird. Praktika könnten somit auch zu einem wechselseitigen Verständnis von Theoretiker/inne/n und Praktiker/inne/n und ihren jeweiligen Aufgabenstellungen beitragen (vgl. Zierer, 2009, 73).

⁵⁷ Die Anwendung gesetzlicher Vorgaben kann allerdings nach Meinung der Autorin nicht unbedingt als Theorie-Anwendung bezeichnet werden, sondern als das Einhalten vorgegebener Normen.

⁵⁸ Hierzu gehört auch, einen eigenen professionellen Stil zu entwickeln und bspw. für sich zu überprüfen, welche der vermittelten Theorien sich in das eigene Berufskonzept integrieren lassen und als sinnvoll angesehen werden.

Für die Praktikant/inn/en stellt das Praktikum somit erst einmal einen Ort dar, an dem sie sich (teilweise schmerzlich) bewusst werden, dass sich wissenschaftliches Wissen „nicht unmittelbar in die Praxis der Sozialen Arbeit umsetzen lässt“ (Dewe, 2009, 49). Im Gegenteil können Theorie und Praxis für sie sogar auseinanderklaffen⁵⁹, denn, so Sayler (1968, 260, Kursivdruck im Original, B. S.): „*Theorie kann der Praxis kein „fertiges“, auf den konkreten Fall unmodifiziert anwendbares Wissen übermitteln.*“ Diese Modifizierung muss durch die Handelnden in der Sozialen Arbeit selbst geleistet werden (vgl. Zierer, 2009, 67). Eine solche Erkenntnis und die Einübung von spezifischen Modifizierungsleistungen ist den Praktikant/inn/en aber auch nur in der Praxis möglich. Sie müssen dort lernen, diese beiden Seiten miteinander in Beziehung zu setzen, denn die Verbindung zwischen Theorie und Praxis können sie nur selbst durch eigenes Erfahren konkreter Praxissituationen herstellen, da der/die Praktikant/in erst, wenn diese selbst erlebt werden, über sie nachdenken, sie analysieren und mit der gelernten Theorie verbinden kann (vgl. Bernler und Johnsson, 1995, 30). Hierdurch finden idealerweise „Transformationsprozesse“ statt, „mit deren Hilfe systematisiertes disziplinäres Wissen in berufsqualifizierendes Wissen umgewandelt“⁶⁰ (Horn, 1997, 28) wird. Zierer (2009, 69) spricht hierbei von einer dialogischen „Transferkompetenz“, die es zu entwickeln gelte, um das theoretische Wissen in die Praxis übertragen zu können. Gelingt diese Verbindung von disziplinärer Theorie und Praxis jedoch nicht, werden die Studierenden weiterhin ein Diskrepanzgefühl bzgl. Theorie und Praxis empfinden (vgl. Bernler und Johnsson, 1995, 21). Einen Grund dafür nennt Dewe (2004, 322):

„Der Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die berufliche Praxis [...] kann nicht darin gesehen werden, dass sie Aussagen über die situative Angemessenheit von beruflichem Handeln macht. Derartige Erwartungen müssen Forschung und Theorie enttäuschen.“

Diese Angemessenheit bzw. das jeweils situativ sinnvolle berufliche Handeln muss vom Studierenden selbst herausgefunden werden. Neben der Praktikumsinstitution kann auch, wie bereits mehrfach erwähnt, die Hochschule entscheidend zu einer „Theorie-Praxis-Integration“ (Bernler und Johnsson, 1995, 107) beitragen, indem sie die Praktika vorbereitet, begleitet und nachbereitet.

„Im Zusammenspiel von Praxiserfahrung und wissenschaftlicher, biographischer sowie berufsethischer, kritischer Reflexion soll sich somit ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis entwickeln können, welches es schafft, immer wieder neu auftretende Spannungen zwischen Theorie und Praxis auszuhalten, zu reflektieren und zu überwinden“ (Männle, 2009, 150).

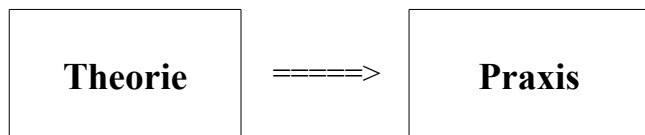
⁵⁹ Hierzu trägt auch das sog. „Technologiedefizit“ (vgl. Luhmann und Schorr, 1988, 120) der Pädagogik bei (vgl. auch Sayler, 1968, 246+251).

⁶⁰ Horn (1997, 28) empfiehlt zur Unterstützung dieser Transformationsprozesse durch die Hochschulen „die Ausweitung der begleiteten und reflektierten Praxisanteile im Studium und Fallanalysen in Kasuistikseminaren [...], die es in einem geschützten Raum ermöglichen sollen, ohne den unmittelbaren Handlungsdruck der Praxis das disziplinäre wissenschaftliche Wissen und das Praxiswissen miteinander in Beziehung zu setzen“.

Ein gelungenes Praktikum bietet damit die Möglichkeit, eine Brückenfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis einzunehmen (vgl. Schulze-Krüdener und Homfeldt, 2001, X), denn hier treffen beide aufeinander.

Vereinfacht lässt sich dies wie folgt darstellen:

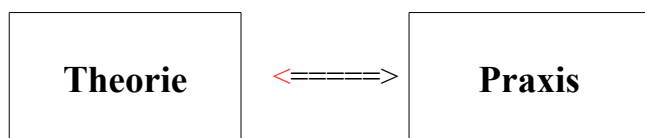
Abbildung 8: Modell des einfachen Theorie-Praxis-Transfers



Quelle: vgl. Widulle, 2009, 164

In diesem Modell wird vereinfachend von einer linearen Übertragung der erlernten Theorie auf die Praxis ausgegangen (vgl. Herzig und Grafe, 2005, 154), was selbstverständlich nur sehr selten genau so gelingt, denn Theorie und Praxis beeinflussen sich gegenseitig: nicht die Theorie an sich wirkt auf die Praxis, sondern die Praxis wirkt ebenso auf die Theorie bzw. eine Theorie kann erst aufgrund von Praxisbeobachtungen überhaupt entstehen (vgl. Sayler, 1968, 241-242). Theorien können auch nur anhand von Praxiserfahrungen verifiziert oder falsifiziert werden.

Abbildung 9: Modell der gegenseitigen Beeinflussung von Theorie und Praxis



Die Grundannahmen für die weitere Arbeit lauten somit wie folgt: Studierende gehen in ihr Praktikum mit theoretischem Vorwissen, das ihnen in der Hochschule vermittelt wurde. Hier wird überwiegend allgemeines Theoriewissen gelehrt, es geht nur selten um Einzelfallspezifisches, was zunächst zu Irritationen im Praxisalltag führen kann. Hierzu ein vereinfachtes Beispiel: es könnte etwa in der Hochschule allgemein über die frühkindlichen Entwicklungsstufen gesprochen werden, ohne dass etwa auf Abweichungen von der Normalentwicklung eingegangen wird. Diese Abweichungen zeigen sich dann aber ggf. in Einzelfällen in der Praktikumsrichtung. Ein/e Praktikant/in könnte nun zunächst so reagieren, dass er/sie die Normalentwicklung bei einem Kind nicht nachvollziehen

kann und damit die Theorie in Frage stellt oder gar ganz verwirft. Oder aber der/die Praktikant/in zieht das theoretische Wissen heran und versucht herauszufinden, wo hier die Abweichung von der Norm stattgefunden hat und zu analysieren, wie sich dies auswirkt. Die „Kunst“ besteht somit u. a. darin, von der Warte der abstrakten Theorie her auf den konkreten Einzelfall zu schauen und sich aus der Theorie das jeweils Zutreffende und Hilfreiche für die aktuelle Situation herauszufiltern. Hiermit wäre ein erster Schritt im Sinne der Theorie-Praxis-Relationierung getan.⁶¹ Eine gelungene Theorie-Praxis-Relationierung meint somit das angemessene „Anwendbar-machen“ und „Auswählen-können“ hilfreicher theoretischer Inhalte für die Praxis. Dabei besteht allerdings auch die Gefahr, dass durch diese individuelle Selektion wichtige Theorien dauerhaft ausgeblendet werden und nur noch auf einzelne, wenige Theorien zurückgegriffen wird.

Die Theorien selbst werden zudem aus der Praxis abgeleitet und die praktischen Erfahrungen haben Einfluss auf künftige Theoriebildungen und -anpassungen. Diese sind v. a. der gesellschaftlichen Entwicklung und dem jeweiligen „Zeitgeist“ geschuldet. Auch hierzu ein vereinfachtes Beispiel: Erziehungsmethoden, die noch vor dem 2. Weltkrieg als angemessen galten, sind dies bspw. in der heutigen Zeit längst nicht mehr und gelten als rückständig. War es bspw. früher an der Tagesordnung, dass Lehrer/innen ihre Schüler/innen und auch Erzieher/innen ihre Schützlinge zu Disziplinierungszwecken körperlich züchtigten, so ist dies nun schon seit längerem keine übliche Praxis mehr und auch strafbar.

5.2 Reflexion

Die Soziale Arbeit ist lt. Heiner (2011, 33) eine „reflexive Profession [...], deren Mitglieder sich selbst hinsichtlich ihrer Ziele, Methoden und Ergebnisse überprüfen müssen [...]. Die Reflexivität Sozialer Arbeit bezieht sich ebenso auf die grundlegenden Ziele und Werte der Profession als auch auf das alltägliche Handeln der einzelnen Fachkräfte.“ Die Fähigkeit und Bereitschaft zu ständiger Reflexion im Arbeitsalltag ist folglich ein Professionalitätsmerkmal der in der Sozialen Arbeit tätigen Personen, Dewe (2009, 56) spricht hierbei auch von „Reflexionswissen“. Dieses solle dabei helfen, dem/der Professionellen selbst immer wieder ihre eigenen Handlungen vor Augen zu führen, denn erst durch beständige Reflexion könnten zielsicherer jeweils die „richtigen Maßnahmen“ (Dewe, 2009, 57) ergriffen werden. Reflexion, verstanden als „das vertiefte Nachdenken über im pädagogischen Alltag erlebte Situationen, gehört zum professionellen Selbstverständnis. Sie soll Situationen klären und Handlungsperspektiven eröffnen, wodurch als „Nebeneffekt“ auch innere An-

⁶¹ Eine Voraussetzung für diesen Prozess ist allerdings, dass die Studierenden gelernt haben, welche Aussagen Theorien wirklich treffen können und welche nicht, wie Theorien entstehen und welche Funktion ihnen zukommt.

spannungen gelöst werden können“, so Ellermann (2013, 86). Reflexion ist folglich nicht nur als positiv für die individuelle professionelle Entwicklung zu sehen, sondern leistet auch einen wichtigen Beitrag für die eigene Psychohygiene, denn hierbei kann der/die Professionelle entweder selbst für sich das Erlebte überdenken und aus einer Distanz heraus die Geschehnisse evtl. anders bewerten, oder aber er/sie kann sich mit Kolleg/inn/en in einer Art Intervision austauschen und/oder in einer Supervision neue Impulse erhalten. Oft hilft dabei schon das alleinige Verbalisieren der Vorkommnisse, was durchaus auch – anonymisiert – gegenüber Professionsfremden erfolgen kann, wie dies insbesondere in Praktikumsverhältnissen, in denen i. d. R. noch nicht so ein vertrautes Zusammenspiel mit den Kolleg/inn/en besteht, des öfteren zur Anwendung kommt, wie noch zu sehen sein wird. Grundsätzlich sollten diese Reflexionen jedoch eher Bestandteil des Berufsalltages sein und nicht in die private Sphäre getragen werden (vgl. Ellermann, 2013, 86). Für Studierende im Praktikum bietet sich als weitere Reflexionsmöglichkeit auch der Praxisbericht an oder Besprechungen in Nachbereitungsveranstaltungen der Hochschulen. Reflexionen sind zudem eine wichtige Voraussetzung für gelungene Theorie-Praxis-Relationierungen, denn diese glücken zumeist erst in der Reflexion, denn, so Ellermann (2013, 13): „Reflexion ist der aktive und oft sehr mühsame Prozess, in dem Theorie und Praxis miteinander verbunden werden.“

6. Das hochschulische (sozialpädagogische) Praktikum

Vor allem in den sozialen Berufen stellt das Praktikum innerhalb des Studiums einen wichtigen, zentralen Ausbildungsabschnitt dar (vgl. Bernler und Johnsson, 1995, 9⁶²) und das gilt sowohl für Fachhochschulen als auch für Universitäten. Dennoch gibt es grundsätzliche Unterschiede zwischen diesen beiden Lernorten. Im Gegensatz zu den Universitäten sind die Fachhochschulen eigens für eine praxisorientierte akademische Ausbildung gegründet worden und zeichnen sich deshalb durch eine engmaschige Verzahnung von Theorie- und Praxisanteilen aus (vgl. Zierer, 2009, 71), Universitäten dagegen verstehen sich in der Humboldtschen Tradition nicht in erster Linie als Ausbildungsorte für die Praxis, wie auch Meyer (2012, 9) feststellt:

„Während Berufsbildung mit einer deutlichen Orientierung am Wirtschaftssystem traditionell auf ökonomische Verwertbarkeit des Wissens zielt, grenzten sich Universitäten tendenziell im Bildungsverständnis Humboldts von der unmittelbaren Verwertbarkeit der akademisch erworbenen Wissensbestände ab. Akademische Bildung richtete sich bisher neben der Wissensvermittlung in erster Linie auf Forschung und Theorieproduktion und weniger auf die Anwendung des Wissens in der Praxis der Arbeitswelt. [...] Diese Situation stellt sich für Fachhochschulen aufgrund ihrer expliziten Berufsorientierung und dem hohen Anteil an

⁶² Bernler und Johnsson forschen zwar in Skandinavien, die hier aufgeführten Erkenntnisse sind aber auch auf die Situation in Deutschland übertragbar.

Praktika etwas anders dar.“

Zierer (2009, 71) warnt allerdings davor, der theorieorientierteren Universitätsausbildung zu unterstellen, dass hier in erster Linie nur „träges Wissen“ erworben werde, „dem keine Handlungskompetenz und kein Können“ entspreche, denn gerade dieses statische theoretische Wissen liefere „einen wesentlichen Teil der erforderlichen Rahmenbedingungen für professionelles Handeln, den professionellen Blick und Habitus, auch wenn es nicht unmittelbar in die Praxis umsetzbar ist.“

6.1 Praktika innerhalb des Hochschulstudiums sowie ihre Ziele und Funktionen

Das Praktikum dient dem Studium und steht „deshalb in Relation zu Lehre und Forschung“ (Sielert und Mahnke, 2001, 59). Praktika unterstützen damit auch die „Ausbildung einer professionellen Identität“ (Ebert, 2011, 6). Das Praktikum stellt zudem einen eigenständigen Erfahrungsraum dar, der zwischen dem noch nicht abgeschlossenen Studium und einem noch nicht abschließend bestimmbar (späteren) Berufsfeld steht (vgl. Egloff, 2002, 20). In den Praktika kommen die Studierenden in Kontakt mit der realen Arbeitswelt sowie den „grundlegenden Bedingungen, unter denen pädagogisches Handeln stattfindet: Ungewissheiten, Unsicherheiten und Risiken des Scheiterns“, so Männle (2013, 323), allerdings noch weitestgehend „unter geschützten Rahmenbedingungen“ (Zierer, 2009, 73). Nur so ist auch eine realistische Reflexion von theoretisch Erlerntem möglich. Zudem wird die Sinnhaftigkeit allen (sozial)pädagogischen Handelns insbesondere an und in dem Praktikum thematisiert, wodurch dieses lt. Männle (2013, 316)

„zum einen ein hohes motivationales Potenzial [hat], welches sich impulsgebend auf Aneignungs- und Professionalisierungsprozesse auswirken kann sowie hochschuldidaktisch bedeutsam ist. Zum anderen beinhaltet Praktikum ein ethisch-normatives Potenzial. Pädagogische Arbeit wird mit sozialer Anerkennung honoriert und regt professionsbezogene Identifikationsprozesse der Studierenden an“.

Praktika stellen die Ergänzung zum theoriebasierten, hochschulischen Studium dar – die Theorie der Hochschule trifft auf die Realität der Praxis und muss mit dieser in Einklang gebracht werden, denn ein Praktikum soll gem. Friebertshäuser (2001, 182) „dazu dienen, die fachwissenschaftlichen Inhalte des Studiums mit den professionellen Anforderungen der Praxis zu verbinden und dabei Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Berufspraxis kennenzulernen“. Ellermann (2013, 12) versteht generell Praktika als „die Anwendung theoretischer Kenntnisse in der Praxis.“ Praktika können für die Studierenden auch dazu beitragen, die eigene Studien- bzw. Berufsentscheidung nochmals zu überdenken, da sich die gelebte und nicht weitestgehend nur in der Theorie betrachtete

Soziale Arbeit innerhalb der Berufswelt oft anders darstellt: die „Pufferzone“ Hochschule wird verlassen, der wahre berufliche Alltag – oftmals schonungslos – wahrgenommen, denn i. d. R. nimmt die Klientel keine Rücksicht auf einen Praktikant/inn/enstatus. Für die Soziale Arbeit an sich stellt das Praktikum somit auch eine wichtige Brückenfunktion dar (insbesondere, da es zwischen Theorie und Praxis, also zwischen der (theorielastigeren) Hochschule und dem praxisorientierten Berufsfeld verortet ist), denn, so Knüppel (1995, 103):

„Ohne Differenzierung von Theorie und Praxis bleibt Sozialarbeit und Sozialpädagogik unbefriedigender Aktionismus. Sozialarbeit muß wissen, was sie will, sie muß wissen, wie und warum sie das so und nicht anders will. Erst das methodisch ausgerichtete Handeln, erst die wissenschaftlich begründete Kompetenz nimmt der Praxis ihre Blindheit und dem Praxisbegriff seine Beliebigkeit.“

Während des Praktikums ist es dann Aufgabe der Studierenden, zu lernen, „soziale Probleme zu identifizieren, zu definieren und zu analysieren und auf dieser Basis zu handeln“ (Bernler und Johnsson, 1995, 31). Dies ist nur in der Praxis möglich und deshalb waren Praktika auch schon immer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher (und auch sozialarbeiterischer) Studiengänge. Als besonders wertvoll und wichtig werden dabei die „Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung“ (Egloff, 2002, 36-37) durch die Praktika angesehen sowie die Entwicklung „reflexive[r] Fähigkeit“ bzw. „reflexive[r] Kompetenz“ (Dewe, 2009, 52). Hierfür ist es wichtig, dass die Studierenden innerhalb der Praktika mit Hilfe des bereits erworbenen wissenschaftlichen Fachwissens Handlungsprobleme in sozialpädagogischen Feldern selbst probeweise, meist unter Anleitung (aber nicht immer) weitestgehend (professionell) lösen und darüber im Anschluss reflektieren, um „den Grundstock für eine dauerhafte Reflexionsfähigkeit zu legen“ (Egloff und Männle, 2012, 67). Zudem wird erwartet, dass die Studierenden beginnen, eine „Berufsidentität“ (Bernler und Johnsson, 1995, 14) zu entwickeln.

Praktika sind gerade innerhalb der Studiengänge Soziale Arbeit/Sozialpädagogik im deutschen Hochschulraum auch deshalb so wichtig, da hier diese Studiengänge – im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern – direkt mit Absolvierung der Hochschulreifeprüfung zugänglich sind. Dazu sagt Knüppel (1995, 109):

„Wir handeln uns mit dieser Öffnung für alle Studenten Probleme ein, die in der Ausbildung entsprechend zu berücksichtigen sind. Ich denke, daß unseren Studenten eine ganze Menge an Lebenserfahrung fehlt. Wegen des geringen Lebensweltbezugs der Studierenden müssen wir einen Ausgleich durch entsprechende Maßnahmen im Studium schaffen, etwa Theorie-Praxis-Seminare [und] vielfältige Praxiserkundungen [...]“

Praktika haben folglich innerhalb des Studiums wichtige Funktionen sowohl für das Studium selbst

als auch für das Berufsfeld an sich: sie bieten Orientierung im beruflichen Handeln (Orientierungsfunktion), motivieren durch den Kontakt zum späteren Berufsfeld zur Fortführung des Studiums (Motivationsfunktion) – oder im Extremfall auch nicht und die gegenteilige Wirkung wie ein Studienabbruch tritt ein – und lassen erste Einblicke in mögliche berufliche Handlungsfelder und somit eine berufliche Orientierung zu und: sie „integrieren Bausteine aus dem Studium (Integrationsfunktion)“ (Widulle, 2009, 163). Praktika können zudem zur weiteren Strukturierung des Studiums beitragen (Strukturierungshilfefunktion), indem „Kriterien entwickelt werden, um den Aufbau des eigenen Studiums gezielt zu planen, Lehrveranstaltungen auszuwählen und Schwerpunkte zu setzen“ (Faulstich und Schmidt-Lauff, 2001, 63), außerdem tragen sie zu einer fortschreitenden Habitualisierung bei (Habitualisierungsfunktion), denn im „Zusammenhang mit wissenschaftlich geleiteter, biographischer sowie berufsethischer, kritischer Reflexion kann sich ein professionelles Selbstverständnis herausbilden“ (Faulstich und Schmidt-Lauff, 2001, 63). Praktika ermöglichen zudem „den Erwerb von Professionswissen und Handlungskompetenz in spezifischen Anforderungskonstellationen der Praxis (*Kompetenzerwerbsfunktion*).“ (Widulle, 2009, 163, Kursivdruck im Original, B. S.) Weiterhin können Praktika auch Rekrutierungszwecken dienen (Rekrutierungsfunktion): nicht nur dem/der Praktikant/in wird ermöglicht, im Praktikum eine sozialpädagogische Einrichtung und ihre Handlungsfelder kennenzulernen, sondern es bietet sich damit auch einem/einer potenziellen (späteren) Arbeitgeber/in die Chance, einen ersten Eindruck von der Persönlichkeit und Arbeitsweise des Praktikanten/der Praktikantin zu gewinnen und diese/n ggf. schon frühzeitig zu binden, um ihn/sie direkt nach dem Studium einzustellen.

6.2 Kompetenzaneignung bzw. -(weiter)entwicklung und Rollenkonflikte innerhalb sozialpädagogischer Praktika

In Anlehnung an Heckt (2001, 17) werden in dieser Arbeit sozialpädagogische Praktika als „Kondensationskerne professionalisierender Lehr-Lernsituation“ angesehen. Folgende drei Aspekte, die bereits in Kapitel 6.1 näher erläutert wurden, sind dabei besonders wichtig: Zum einen tragen die Praktika zur Berufs- und Studienorientierung bei, zum zweiten zur Entwicklung sozialpädagogischer Kompetenzen und zum dritten fungieren sie als ein die „Theorie und Praxis vermittelndes Ausbildungselement“ (Männle, 2013, 72). In diesem Kapitel soll es vertiefend um die (Weiter)Entwicklung sozialpädagogischer Kompetenzen gehen.

Um eine praktische (sozialpädagogische) Kompetenz zu erlangen, muss zu der theoretischen an der Hochschule angeeigneten Kompetenz „ein praktisches Können hinzukommen.“ (Heid, 1994, 950)

Innerhalb der hochschulischen Ausbildung stehen die Erlangung und Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen im Fokus (vgl. Braun und Hannover, 2008, 153). Es wird davon ausgegangen, dass die Basiskompetenzen, wie bspw. die Lesekompetenz, ausreichend in den allgemeinbildenden Schulen vermittelt wurden und nun als gegeben vorausgesetzt werden können. Zur Erlangung einer berufs- oder auch professionsspezifischen (sozialpädagogischen) Handlungskompetenz leisten nun das Studium, aber v. a. auch die Praktika einen entscheidenden Beitrag, denn diese fungieren innerhalb des Studiums zur Heranführung an die diversen Berufsfelder, in denen die Studierenden nach ihrem Abschluss möglicherweise ihre Berufspraxis beginnen werden. Außerdem stellen sie ein Erprobungsfeld für die im Studium ausgebildeten Kompetenzen dar (vgl. Friebertshäuser, 2001, 189), denn, so Männle (2009, 150):

„Pädagogisches „Können“ und Handlungskompetenz ist Gegenstand nicht nur im Studium, sondern auch in der Beobachtung, Reflexion und eigenen Erprobung in Pflicht- und freiwilligen Praktika sowie pädagogischen Nebenjobs. [...] Nicht nur die Wissensaneignung im Studium, sondern auch eine Auseinandersetzung mit pädagogischer Handlungskompetenz und pädagogischer Praxis ist während des Studiums zentral“.

(Sozial)Pädagogisches Können stellt zusammen mit dem (sozial)pädagogischen Wissen die beiden Grundpfeiler der beruflichen (sozial)pädagogischen Professionalität dar. Pädagogisches Handeln bzw. pädagogische Handlungskompetenz setzen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis „über jedes spezielle Wissenschafts-, Professions- und Praxiswissen hinaus fachliche, soziale und selbstreflexiv-personale Kompetenzen voraus, die auf den Kern pädagogischer Professionalität zielen“, konstatieren Sielert und Mahnke (2001, 45).

Wenn Studierende ihre Praktika beginnen, stellen sich ihnen unmittelbar diverse Aufgaben und Anforderungen. Eine davon ist, mit evtl. auftretenden Rollenkonflikten umzugehen, die die Praktikant/inn/enrolle mit sich bringt, denn, so Ellermann (2013, 44): an „die Praktikantenrolle sind Bündel von Erwartungen geknüpft, die manchmal offen an [...] [die Studierenden] herangetragen werden, aber oft auch unausgesprochen bleiben, weil das Wissen darum vorausgesetzt wird.“ Dabei können Konflikte innerhalb der Rolle auftreten (sog. Intra-Rollenkonflikte), da möglicherweise unterschiedliche Fremderwartungen an den/die Rollenträger/in herangetragen werden. Dies könnte bspw. der Fall sein, wenn die Praxisinstitution andere Erwartungen an die Studierenden im Praktikum hegt als die Hochschule. Zudem können auch Inter-Rollenkonflikte entstehen, da ein/e Praktikant/in i. d. R. mehr als nur eine Rolle auszufüllen hat. Hat der/die Praktikant/in bspw. familiäre Verpflichtungen als Elternteil, so kann die Rolle als Mutter bzw. Vater mit der Rolle als Praktikant/in in Konflikt geraten, bspw., wenn die Betreuungszeiten des Kindes nicht vollständig mit den Arbeitszeiten innerhalb der Praktikumsinstitution harmonieren. Dazu stellt Ellermann (2013, 46) fest: „Es kann ein

schmerzhafter Prozess sein, solche Widersprüche auszuhalten, die eigene Position zu finden und nach außen deutlich zu machen.“

Eine weitere Aufgabe innerhalb der Praktika ist es, zu verstehen bzw. zu erkunden, was genau eine kompetente berufliche Handlungsweise ausmacht, wie sich die Praktikant/inn/en individuell einbringen können und welche Kompetenzen noch (mehr) zu entwickeln sind (vgl. Schulze-Krüdener und Homfeld, 2001a, 213). Damit bieten Praktika wichtige Lern- bzw. Bildungsmöglichkeiten, denn im Praktikum können Kompetenzen und damit auch „Aspekte von Professionalität angeeignet werden“ (Männle, 2009, 167), wie dies nur außerhalb der Hochschule möglich ist. Die neu erlangten berufspraktischen Kompetenzen werden insbesondere durch das „Überprüfen von pädagogischen Rollenvorstellungen, Selbstverständnissen und eigenen Dispositionen und Haltungen“ (Männle, 2013, 109) abgerundet. Wichtig ist, dass das Praktikum neben den reflexiven auch aktive Elemente enthält. Der/die Studierende sollte also unbedingt selbst in einem sozialpädagogischen Handlungsfeld konkret aktiv werden (dürfen), wodurch nach Schoger (2001, 68) „eine Verbindung zwischen den im Handlungsfeld erworbenen Wissens- und Kompetenzstrukturen und den im Handlungsfeld üblichen Anforderungen und Routinen hergestellt“ wird. Allerdings ist auch festzustellen, dass Praktika lediglich einen mehr oder weniger bescheidenen Anfang der beruflichen Sozialisation darstellen, da der/die Studierende nur kurzzeitig im Handlungsfeld und auch nur „probeweise“ (Egloff, 2002, 21) praktisch tätig wird und keinesfalls die volle Verantwortung sowie den kompletten Umfang der beruflichen Aufgaben einer sozialpädagogischen Stelle hat oder haben sollte.

6.3 Praktika als Forschungsgegenstand

Bereits Anfang des aktuellen Jahrtausends wurde festgestellt, dass generell die wissenschaftliche Beschäftigung mit Praktika an den Hochschulen vernachlässigt wurde, obwohl die Studierenden und auch die Absolvent/inn/en der Ansicht sind, dass die Hochschulstudiengänge dringend praxisorientiert(er) sein müssten.⁶³ Bspw. resümiert Egloff (2002, 49) 2002, dass

„das Praktikum als expliziter Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung ein Nicht-Thema zu sein [scheint], wie sich an der nur äußerst geringen Zahl der Untersuchungen festmachen lässt, ebenso an der Tatsache, dass es sich fast immer um kleine Projekte oder Teil-Untersuchungen handelt, die partiell auch noch im Entstehen begriffen oder über die Pilotphase nicht hinaus gekommen sind.“

Die Literatur zu diesem Themengebiet beschränke sich deshalb auch „überwiegend auf Ratgeberbü-

⁶³ Diese Meinung zeigte sich auch bei den Auswertungen der Interviews, insbesondere in den Aussagen der Unistudierenden, vgl. Kapitel 8.

cher für Studierende, in denen Sinn und Zweck von Praktika erörtert sowie organisatorische, manchmal auch rechtliche Fragen zum Ablauf abgehandelt werden“ (Egloff, 2002, 35). Allgemein fälle auch auf, dass bei Studien, die sich mit pädagogischen Studiengängen beschäftigten, die Praktika fast gänzlich unbeachtet blieben, sie „scheinen einer eigenen Beschäftigung nicht für wert befunden zu werden“ (Egloff, 2002, 49) und stellten somit eine Forschungslücke dar, woran sich gem. Männle (2009, 165) auch bis Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts nicht viel geändert habe.

Auch 2012 resümieren Egloff und Männle (2012, 66), dass Studierende durchaus den „Möglichkeitenraum“ des Praktikums nutzten und diesen für sich füllten, allerdings bleibe das Praktikum für die Wissenschaft an sich weiterhin

„eine auffällige Leerstelle. So ist es weder ein relevanter Gegenstand von Forschung oder hochschuldidaktischen Überlegungen (etwa im Kontext der Bologna-Reform) noch gibt es nennenswerte Bestrebungen aus der Berufspraxis, sich hier möglicherweise stärker zu engagieren. Es entsteht die paradoxe Situation, dass gerade im Praktikum, das als Schnittfeld von Disziplin und Profession gilt, die Trennung beider Welten am sichtbarsten wird.“

Allerdings, so stellt Männle (2013, 3) ein Jahr später fest, steige das Interesse an den Praktika in den letzten Jahren langsam aber stetig:

„Während pädagogische Praktika in außerschulischen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen bislang weder ein relevanter Gegenstand von Forschung, hochschuldidaktischen Überlegungen oder Studiengangsentwicklung war, noch in der Berufspraxis nennenswert diskutiert worden sind, so ist dennoch in den letzten Jahren eine neue Aufmerksamkeit für Praktika durch einzelne Projekte zu verzeichnen“.

Auch diese Dissertation möchte zu dieser positiven Entwicklung gerne beitragen.

7. Methodisches Vorgehen

7.1 Die Forschungsmethode

Innerhalb dieses Kapitels finden sich Ausführungen zum qualitativen Forschungsprozess und der qualitativen Forschung im pädagogischen Bereich, ebenso soll eine Geltungsbegründung bzgl. der vorliegenden Daten im Sinne der Validität und Reliabilität erfolgen.

7.1.1 Der qualitative Forschungsprozess

„Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Erklärung, auf Theorie“ (Oswald,

2010, 185, Kursivdruck im Original, B. S.).

Sowohl bei quantitativer als auch bei qualitativer Forschung muss man sich bewusst sein, dass die Festlegung einer konkreten (Forschungs)Fragestellung eine Reduktion aller möglichen aus den Interviews hervorgehenden Erkenntnisse mit sich bringt, dadurch aber auch eine Strukturierung gewonnen wird, denn es werden bestimmte Aspekte besonders in den Vordergrund gerückt, während andere gar nicht oder nur am Rande Beachtung finden. „Insbesondere bei der Datenerhebung mit einmaligen Interviews fällt eine solche Entscheidung ins Gewicht“, so Flick (1995, 152). Dies ist in der vorliegenden Arbeit der Fall: alle Befragten wurden nur einmal interviewt.

Interviews gehören zu den Befragungsverfahren und damit zu den rekonstruktiven Verfahren. „Diese stellen jeweils den zu untersuchenden Sachverhalt in der Erhebungssituation – etwa durch Fragen und Antworten oder Notizen – ein zweites Mal her und re-konstruieren ihn damit. Entsprechend haben dann „sekundäre Sinnbildungsprozesse (...) den primären Sinnzusammenhang (...) undurchdringlich überlagert““ erläutert Flick (1995, 156). Ein Grund dafür ist, dass die durch Interviews gewonnenen Daten immer in Abhängigkeit von der Situation zu sehen sind, in der sie erhoben und gedeutet werden. Es besteht die Gefahr der Verzerrung beim Interview, da dieses ein sehr direkter Zugriff ist, der eng mit psychischen und sozialen Realitäten verknüpft ist. Der

„Forscher kann im Interview direkt fragen, was ihn interessiert, etwa nach bestimmten Motiven, Sichtweisen etc. Dabei nimmt er jedoch die Gefahr der 'Lüge' in Kauf – daß 'die Wahrheit' verfehlt wird, weil die Fragen an subjektiven und objektiven Relevanzstrukturen vorbeiziehen oder der Befragte bewußt oder unbewußt bei ihrer Beantwortung eine bestimmte Form der Selbstdarstellung wählt“ (Flick, 1995, 157).

Die Vorgehensweise innerhalb dieser Studie folgt den Vorschlägen von König und Bentler (2010, 176), die innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses folgende Schritte als zu leisten ansehen:

- „1. Schritt: Entwicklung einer präzisen Fragestellung
2. Schritt: Übersicht über den Forschungsstand
3. Schritt: Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens
4. Schritt: Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung
5. Schritt: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse
6. Schritt: Pädagogische Konsequenzen

Diese Schritte gelten ganz allgemein für Forschungs- und Projektarbeiten in der Erziehungswissenschaft, die stets von theoretischem Interesse geleitet sind. Diese werden zumeist nicht in Reinform oder analytisch sauber voneinander getrennt abgearbeitet, sondern es gibt immer wieder ein Beziehen auf vorherige oder spätere Ausführungen sowie ein Revidieren oder Korrigieren schon bearbeiteter Punkte (z.B. dass der theoretische Rahmen ergänzt werden muss, weil das die erhobenen Daten verlangen oder weil sich aus den ersten Interviews ergibt, dass der Leitfaden nochmals modifiziert werden muss).“

Diesen sechs Schritten wurde auch in dieser Dissertation gefolgt: Die Schritte 1-3 erfolgten in den Kapiteln 1-6, Schritt 4 in Kapitel 7, Schritt 5 in Kapitel 8 und Schritt 6 in Kapitel 9.

7.1.2 Qualitative Forschung in der Pädagogik

„Auch wenn qualitativ-pädagogische Forschung letztlich das Handeln (Restriktionen, Spielräume) von Menschen zum Ziel hat, kann dieses Ziel doch [...] über Textexplikationen und Textverstehen erreicht werden. Pädagogisches Interesse bezieht dabei insbesondere jene Texte ein, die von den Subjekten der Forschung selbst erstellt worden sind: Originalton in Interviews, Biographien und Autobiographien, aber auch fiktives Material“ (Baacke, 1995, 46).

Die Forschungserkenntnisse dieser Dissertation stützen sich auf die, wie Baacke formuliert, „Originaltöne“ in den mit Studierenden der hda und der Universität Mainz geführten Interviews. Die Interpretation und Auswertung der Interviews soll zu einem Sinnverstehen führen, wobei Sinnverstehen gem. Graumann, Métraux und Schneider (1995, 67) „sowohl Gegenstand wie Methode qualitativer Sozialforschung [ist]; einmal das, was wir in unserer alltäglichen Praxis ständig leisten müssen, um uns in unserer sozialen Umwelt orientieren zu können, zum anderen das, was wir als Sozialwissenschaftler tun, um eben jene Orientierungsleistung besser begreifen zu können“. Grundlage eines menschlichen Sinnverstehens bzw. auch qualitativer Sozialforschung solle generell die Beschreibung sein. Es sei „zwischen der Ebene alltäglichen (primären) und wissenschaftlichen (sekundären) Sinnverstehens“ (Graumann, Métraux und Schneider, 1995, 67-68) zu unterscheiden. Was damit gemeint ist, soll an folgendem Trivialbeispiel deutlich werden: auf der primären Ebene wird beschrieben, was ist: angenommen, Person A sitzt der mit ihr befreundeten Person B gegenüber. Auf der primären Ebene beschreibt Person A bspw.: „Ich sitze Person B gegenüber, diese niest und nestelt in ihrer Tasche.“ Auf der sekundären Ebene interpretiert Person A: „Person B sucht nach einem Taschentuch.“ „Sinn weisen wir somit denjenigen Handlungen und Strukturen zu, die wir als in Kohärenz mit anderen stehend erfahren“, so Graumann, Métraux und Schneider (1995, 68). Person A weiß, dass sich ihr Gegenüber üblicherweise ein Taschentuch sucht, wenn es niest hat, deshalb geht sie davon aus, dass dies in der konkreten Situation ebenfalls wieder der Fall sein wird.

Wichtig innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist, nicht nur eine einzige, sondern so viele Perspektiven wie möglich einzunehmen, denn dies sollte definitiv in der qualitativen Sozialforschung die Regel und keinesfalls die Ausnahme sein.

Die Notwendigkeit der Transkription von Sprechhandlungen – als „unerlässliche Sicherung einer Datenbasis“ (Graumann, Métraux und Schneider, 1995, 69-70) – stellt bei Verhaltensbeschreibungen und -interpretationen eine besondere Herausforderung dar, denn je nachdem, wie gut oder schlecht die Transkription ist, desto valider oder weniger valide kann auch nur die Deutung/Interpretation sein.

„Während in der Verhaltensdeskription die Intention auf den Mitmenschen gerichtet ist, interessiert in der Erlebnisdeskription die eigene Verfassung oder Aktivität. [...] Für die qualitative Sozialforschung ist die Selbstbeschreibung, die auf der primären Ebene noch

mehr als die Verhaltensdeskription zur Interpretation (nämlich als Selbstdeutung, Selbsteinschätzung) tendiert, nicht minder sozial vermittelt als die Beschreibung anderer. Aber sie ist als Information darüber unerlässlich, welchen konkreten Sinn das einzelne Subjekt seiner Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen Zuständen und Veränderungen gibt. [...] Der Unterschied zwischen intentionaler Verhaltens- und Selbstdeskription darf nicht als ein solcher prinzipieller Natur fehlgedeutet werden. Auch die Beschreibung, die wir von anderen geben, ist wie die Selbstdarstellung als perspektivische Beschreibung von einem Subjekt aus intentionaler Deskription, sei das Subjekt Laie oder Forscher“,

erläutern Graumann, Métraux und Schneider (1995, 69-70). Es lassen sich mehrere Dimensionen des Sinnverstehens unterscheiden, allerdings ist anzumerken, dass diese i. d. R. nicht klar abgegrenzt nebeneinander stehend auftreten, sondern als Mischtypen, weil Ansätze des Sinnverstehens „mehr als bloß eine Dimension des Sinnverstehens einbeziehen müssen, um ihren selbstgesetzten theoretischen Ansprüchen zu genügen“ (Graumann, Métraux und Schneider, 1995, 70).

Als die vier Dimensionen des Sinnverstehens sind zu nennen:

- a) Das Sinnverstehen als intentionale Deskription erster Ordnung
- b) Das Sinnverstehen als Beschreibung und Erklärung des Sinnkonstitutionsprozesses
- c) Das Sinnverstehen als Beschreibung und Erklärung psychischer Phänomene
- d) Das Sinnverstehen als Beschreibung und Erklärung von Momenten der Sinnbildung

Für die in dieser Arbeit durchgeführten Interviews sind die Dimensionen a) und d) einschlägig.

zu a) Das Sinnverstehen als intentionale Deskription erster Ordnung

„Gegenstand des Sinnverstehens sind Äußerungen von Personen, die sich selbst oder andere Personen beschreiben, ihr eigenes Handeln oder dasjenige anderer deuten, erklären oder rechtfertigen. Ziel der Untersuchung ist die Aufdeckung von Deutungsmustern, die für das Subjekt relevant sind, und von Handlungsmustern, die aus der Sicht des Subjekts wirksam sind“, so Graumann, Métraux und Schneider (1995, 70). In diese Rubrik fallen z. B. Aussagen zur eigenen Theorie-Praxis-Relationierung.

zu d) Das Sinnverstehen als Beschreibung und Erklärung von Momenten der Sinnbildung

Bzgl. des Sinnverstehens als Beschreibung und Erklärung von Momenten der Sinnbildung sind als Gegenstand der Untersuchung nach Graumann, Métraux und Schneider (1995, 71) „handlungswirksame Einstellungen, Verhaltensdispositionen, kulturell determinierte Codes usw.“ zu nennen. In diese Sinnverstehens-kategorie fallen innerhalb dieser Studie hauptsächlich Aussagen zu im Praktikum erfolgten Kompetenzentwicklungsstimulationen.

7.1.3 Zur Geltungsbegründung der vorliegenden Daten: Validität und Reliabilität

Die Begriffe Validität und Reliabilität sind in der Forschung sehr prominent. Nahezu jedes Forschungsergebnis wird von anderen Wissenschaftler/inne/n kritisch auf dessen Validität und Reliabilität beäugt. Unter Validität ist hierbei die Gültigkeit zu verstehen (Wurde wirklich genau das erfasst, was erfasst werden sollte?) und unter Reliabilität die Genauigkeit (Wurde der Gegenstand tatsächlich genau erfasst?) (vgl. Mayring, 2002, 140). Ist eine Untersuchung reliabel, so führen It. Kvale ((Übersetzung: von Kardoff), 1995, 427) „wiederholte Untersuchungen desselben Phänomens mit derselben Methode zum gleichen Ergebnis“. Reliabilität ist eine Voraussetzung für die Validität, umgekehrt gilt dies jedoch nicht. Bzgl. der Validität erläutert Kvale (ebenda):

„Da ist zunächst die *Inhaltsvalidität*, die sich darauf bezieht, wie gut eine Teststichprobe den Untersuchungsgegenstand inhaltlich repräsentiert. Dazu kommt die *Konstruktvalidität*, bei der es um die Messung eines theoretischen Konzeptes, wie etwa Intelligenz oder Autoritarismus, geht; sie beinhaltet Korrelationen mit andersgearteten Messungen des Konstrukts und logische Analysen der Beziehungen zwischen seinen einzelnen Elementen. [...] Im alltags-sprachlichen Gebrauch bezeichnet Validität Wahrheit, Stärke, Richtigkeit, Erklärungskraft, Zusammenhang, Vertrauens- und Glaubwürdigkeit einer Aussage“. (Anmerkung: Kursivdruck im Original, B. S.)

Reliabilität und Validität sind Begriffe, die v. a. in der quantitativen Forschung zuhause sind, aber auch bei qualitativen Studien sind diese Aspekte zu beachten. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb unter Beachtung der Vorgabe „Reliabilität“ beide Studiengänge mit ihren Inhalten und Praxisanteilen beschrieben, um damit sowohl die Gemeinsamkeiten, aber eben auch die Unterschiede der Studiengänge zu betonen, vor deren Hintergrund die Studierenden die Interviewfragen beantworteten. Außerdem wurde in beiden Hochschulen der gleiche Interviewleitfaden zugrunde gelegt, zudem wurden die Interviews immer durch die gleiche Person geführt und auch immer im 4-Augen-Gespräch. Der Interviewleitfaden wurde nach einem Probeinterview erstmals überarbeitet, ein weiteres Mal nach einer Besprechung im Doktorand/inn/enkolloquium und somit mehrfach reflektiert, bevor er im „Ernstfall“ zur Anwendung kam.

Im Sinne der Validität wurde Wert darauf gelegt, den Anteil des freien Erzählens der Interviewpartner/innen möglichst hoch zu halten, dabei wurden auch Abschweifungen bewusst zugelassen. Es stellte sich heraus, dass bei vielen dieser Abschweifungen bereits Antworten auf weitere noch zu stellende Fragen gegeben bzw. Antworten auf bereits gestellte Fragen ergänzt wurden.

Um eine objektivere und transparentere Auswertung der Interviews zu ermöglichen, wurden alle Interviews aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte dann anhand dieser Transkripte.

7.1.4 Gütekriterien der qualitativen Forschung

Für die qualitative Forschung gelten andere Gütekriterien als für die quantitative. Dabei muss der „Grundsatz [...] lauten: Die Gütekriterien müssen den Methoden angemessen sein.“ (Mayring, 2002, 142). Mayring selbst beschreibt sechs „allgemeine Gütekriterien“ (vgl. Mayring, 2002, 144-148).

1. Verfahrensdokumentation

Für das Verständnis der erzielten Forschungsergebnisse ist es bei qualitativer Forschung wichtig, zu dokumentieren, wie es zu diesen Ergebnissen kam, also bspw. „die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.“ (Mayring, 2002, 145) Eine solche Verfahrensdokumentation findet sich innerhalb dieser Arbeit wieder (vgl. Kapitel 2-7).

2. Argumentative Interpretationsabsicherung

Gem. Mayring (2002, 145) spielen Interpretationen „eine entscheidende Rolle in qualitativ orientierten Ansätzen. Interpretationen lassen sich aber nicht beweisen, nicht wie Rechenoperationen nachrechnen. Trotzdem muss sich eine Qualitätseinschätzung besonders auf interpretative Teile richten. Hier gilt die Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen“. Um die Interpretationen nachvollziehbar zu machen bzw. zu verdeutlichen, worauf sich diese beziehen, wird innerhalb dieser Studie auf die jeweiligen Abschnitte in den Interviews verwiesen, auf die sich die Interpretation stützt. Das „Vorverständnis“ für die „jeweiligen Interpretationen“ (ebenda) wurde vorab im deskriptiven Teil beschrieben.

3. Regelgeleitetheit

In der qualitativen Forschung ist ein systemisches Vorgehen anhand bestimmter Verfahrensregeln wichtig (vgl. Mayring, 2002, 145-146). Dies wird innerhalb dieser Studie durch eine strukturierte, einheitliche Herangehensweise bei der Interpretation und Auswertung der Interviews gewährleistet. Dazu trägt bspw. der Kodierleitfaden bei.

4. Nähe zum Gegenstand

Lt. Mayring (2002, 146) ist die Nähe zum Gegenstand „ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung“. Diese werde u. a. dadurch erreicht, dass so nah wie möglich an die Alltagswelt der Beforschten angeknüpft werde: „Anstatt Versuchspersonen ins Labor zu holen, versucht man ins

„Feld“ zu gehen, in die natürliche Lebenswelt der Beforschten“ (Mayring, 2002, 146). Diesem Gütekriterium wurde dadurch Folge geleistet, dass die Interviews mit den Studierenden in deren vertrautem Umfeld, also der jeweiligen Hochschule, stattfanden. Außerdem sollte ein „offenes, gleichberechtigtes Verhältnis“ (Mayring, 2002, 146) hergestellt und die Versuchspersonen nicht getäuscht werden. Dies geschah dadurch, dass die Studierenden über das Ziel der Studie vorab informiert wurden.

5. Kommunikative Validierung

Die kommunikative Validierung zielt darauf ab, die Gültigkeit der erzielten Ergebnisse durch die Einbeziehung der befragten Personen zu überprüfen. „Wenn sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen auch wieder finden, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein“. (Mayring, 2002, 147). Ein solches Vorgehen gab es innerhalb dieser Studie nicht und wäre auch schwerlich umsetzbar gewesen, da eine nicht unerhebliche Zeitspanne zwischen der Interviewführung und den abschließenden Interpretationen lag (ca. drei Jahre), sodass die Studierenden ihre Antworten zum Erhebungszeitpunkt dann möglicherweise im Nachhinein z. T. anders interpretiert hätten bzw. sich gar nicht mehr genau daran hätten erinnern können.

6. Triangulation

„Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen.“ (Mayring, 2002, 147) Innerhalb des deskriptiven Teils dieser Arbeit wurden bei der Suche nach den für diese Studie zugrunde zu legenden Definitionen verschiedene theoretische Ansätze herangezogen. So ergab sich dann letztlich bspw. die Definition des Kompetenzbegriffes für diese Arbeit aus einer Kombination der Definitionen von Arnold und Weinert.

7.2 Das Untersuchungsfeld

In diesem Kapitel werden die Studiengänge der interviewten Studierenden beschrieben, innerhalb deren diese ihr Praktikum ableisteten. Zudem wird der Zugang der Interviewerin zum Untersuchungsfeld erläutert.

7.2.1 Die Studiengänge „Soziale Arbeit“ an der hda und „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaften“ an der Universität Mainz

Wurden bereits in Kapitel 2.5 der Studiengang Soziale Arbeit an der hda und der Studiengang Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaften bzgl. der Gestaltung und Einbindung von Praxisanteilen in die Curricula mit anderen Hochschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz verglichen, so sollen nun von beiden Studiengängen die gesamten Curricula sowie insbesondere die Kompetenzentwicklungs- und Lernziele der sozialpädagogischen Praktika, auf die sich die Interviews beziehen, näher betrachtet werden.

a) Der Studiengang „Soziale Arbeit“ an der hda

Das grundständige Studium der Sozialen Arbeit an der hda ist – wie bereits festgestellt – auf eine Regelstudienzeit von sechs Semestern angelegt (vgl. hda/FBGuS, 2012, 3). Wer danach die staatliche Anerkennung erwerben möchte, muss ein durch die hda begleitetes Anerkennungsjahr absolvieren.

Das Studium will in seinem Verlauf eine zunehmende „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (ebenda, 1) erreichen. Die Studierenden sollen lt. hda (o. J.a)

„lernen, aus professionellen Perspektiven schwierige soziale und individuelle Lebenslagen von Menschen zu erkennen, zu analysieren und zu verstehen. Eine breite wissenschaftliche Theorien- und Methodenkenntnis sowie soziale Kompetenzen befähigen sie, wirksame Strategien zu entwerfen, die Menschen ein gesellschaftlich eingebundenes/selbstbestimmtes Leben ermöglichen können. Der Studiengang [...] qualifiziert Studierende für die Beziehungsarbeit mit den Klienten wie auch für administrativ-organisatorische Tätigkeiten in sozialen Einrichtungen“.

Der Studiengang ist auch ausdrücklich „berufsbefähigend“ (ebenda) angelegt.

Der Studiengang umfasst insgesamt 15 Module mit mindestens 48 Lehrveranstaltungen und 180 zu erwerbenden Credit Points. Möglich ist auch, ein 16. Modul zu belegen, das eine Zusatzqualifikation im Themengebiet Psychomotorik darstellt. Die Module im Einzelnen sind folgender Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 12: Modulübersicht des hda-Studiengangs „Soziale Arbeit“

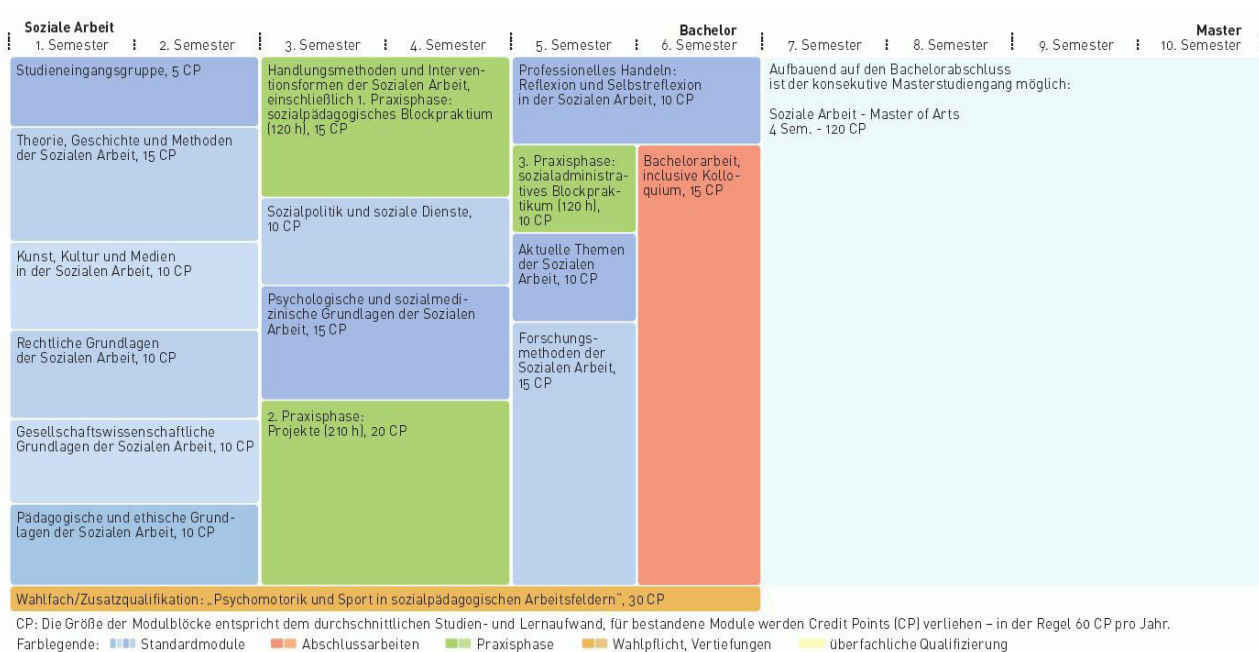
Modul 10	Studieneingangsgruppe
Modul 20	Theorie, Geschichte und Methoden der Sozialen Arbeit
Modul 30	Kunst, Kultur und Medien in der Sozialen Arbeit
Modul 40	Rechtliche Grundlagen der Sozialen Arbeit

Modul 50	Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit
Modul 60	Pädagogische und ethische Grundlagen der Sozialen Arbeit
Modul 70	Handlungsmethoden und Interventionsformen der Sozialen Arbeit (mit sozialpädagogischem Praktikum)
Modul 80	Sozialpolitik und soziale Dienste
Modul 90	Psychologische und sozialmedizinische Grundlagen der Sozialen Arbeit
Modul 100	Zweite Praxisphase: Projekte
Modul 110	Sozialadministratives Blockpraktikum
Modul 120	Forschungsmethoden der Sozialen Arbeit
Modul 130	Aktuelle Themen der Sozialen Arbeit
Modul 140	Professionelles Handeln, Reflexion und Selbstreflexion in der Sozialen Arbeit
Modul 150	Bachelormodul

Quelle: hda/FBGuS, 2012, 3-6

Die empfohlene Abfolge der Module kann folgender Übersichtsgraphik entnommen werden:

Abbildung 10: Empfohlene Modulabfolge des hda-Studiengangs „Soziale Arbeit“



Quelle: hda, o. J.a

Das Studium soll einen engen Austausch von in den Lehrveranstaltungen vermittelter Theorie und in Praktika erlebter Praxis gewährleisten, insbesondere wird dies in den Modulen 70, 100 und 110

verwirklicht (vgl. hda/FBGuS, 2012, 8). Die Praxisanteile beginnen bei diesem hda-Studium bereits im ersten Semester innerhalb der Studieneingangsgruppe, hier wird eine „Tageshospitation in einer sozialpädagogischen Einrichtung“ (ebenda, 4) gefordert. Außerdem sind während der Studienzeit zwei Blockpraktika (ein sozialpädagogisches und ein sozialadministratives) zu absolvieren, deren Zielsetzungen folgendermaßen formuliert werden:

„Kennenlernen der Praxis in ihrer Kontinuität.

- Kennenlernen der spezifischen Aufgaben der Praxisstelle im System sozialer und gesellschaftlicher Bezüge.
 - Erfahrungen machen im tätigen Umgang mit dem Klientel und Reflexion des eigenen Verhaltens.
 - Erkennen der Bedürfnisse Einzelner und der Gruppe sowie der Gruppenprozesse.
 - Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit der Situation der Praxis, Förderung der Bereitschaft zur Selbstkritik und zur Annahme von Kritik.
 - Tätige Auseinandersetzung mit Erklärungsmodellen und Handlungskonzepten.
 - Gewinnung neuer Perspektiven für die sozialpädagogische Arbeit.
 - Umsetzen der jeweiligen Erkenntnisse in pädagogisches Handeln“.
- (hda/FBGuS, o. J., 3)

Das erste längere (Block)Praktikum beinhaltet Modul 70. Hier ist das vierwöchige sozialpädagogische Blockpraktikum abzuleisten.⁶⁴ Im Idealfall sollte dies vor Beginn des dritten Semesters in den Semesterferien absolviert werden. Zu dem Modul gehören außer dem Praktikum u. a. noch die Erstellung eines Praxisberichtes, der als Prüfungsvorleistung gewertet wird sowie eine Nachbereitungsveranstaltung im Umfang von einer Semesterwochenstunde, in der die Berichte dann von den Student/inn/en präsentiert und die Erfahrungen diskutiert werden. Die Praktika, die im empirischen Teil dieser Arbeit durch die Interviews und Auswertungen eine besondere Betrachtung erfahren werden, sind diesem Modul zugeordnet, dazu ist auf der Homepage der hda Folgendes zu lesen:

„Inhalte des Moduls sind die vertiefte Befassung mit professionell fundierten Handlungs- und Kommunikationstheorien sowie Methoden zum Erwerb sozialer Kompetenz, Gesprächsführung, konflikt-, system- und lösungsorientierte Verfahren, Planung und Umsetzung von sach-, personen- und strukturbezogenen Interventionsangeboten, der Fallanalyse, Dokumentations- und Berichtspflicht, Sozialplanung, Sozialraumanalyse, Jugendhilfeplanung, Altenhilfeplanung, Qualitätssicherung.

Im Sinne der Verknüpfung von Theorie und Praxis findet die erste Praxisphase (Sozialpädagogisches Praktikum) in diesem Kontext eine Integration“ (hda, o. J.c).

Als konkrete Lernziele strebt die hda durch dieses Modul an, dass die

„anwendungsorientierte, professionelle Kompetenz soweit verfestigt und vertieft wird, dass sie zu einer jeweils geeigneten Intervention befähigt. Bestandteile dieser professionellen

⁶⁴ Anmerkung: Obwohl der Studiengang „Soziale Arbeit“ heißt und Modul 70 den Titel „Handlungsmethoden und Interventionsformen der Sozialen Arbeit“ trägt, wird das integrierte Praktikum interessanterweise nicht als sozialarbeiterisches, sondern als sozialpädagogisches Praktikum im Unterschied zum sozialadministrativen Praktikum (Modul 110) bezeichnet. Hierdurch zeigt sich erneut die enge Verzahnung von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik.

Kompetenz sind fallorientierte Anamnese, eingeschlossen ist das Basiswissen zur Hilfeplanung, zur Qualitätssicherung und zur Anwendung von Evaluationsverfahren. Dabei ist stets der Gesamtzusammenhang sozialer Problemlagen in den Blick zu nehmen. Das Spannungsfeld zwischen den Bedürfnisse [sic!] des Individuums und den Möglichkeiten und Zwängen, die von einer Gruppenzugehörigkeit ausgehen, führen [sic!] zwangsläufig auch zu konflikthaften Lebenszusammenhängen. Ähnliches gilt auch für das Problem des tendenziellen oder völligen Ausgeschlossenseins vom Zugang zu den gesellschaftlichen Ressourcen. Für angemessene handlungsfeldbezogene Interventionen besteht daher ein Reflexionsbedarf, den es zu vermitteln gilt. Den Studierenden ist ausreichend Gelegenheit zu geben, die Praxis der Sozialen Arbeit kennen zu lernen, um selbstständig praxisbezogene Handlungskompetenzen entwickeln zu können. [...] In der Auswertungsveranstaltung sollen die Studierende [sic!] lernen, ihre Praxiserfahrungen kritisch und selbstkritisch einschätzen zu können und daraus systematische Konsequenzen fürs methodische Handeln abzuleiten“ (ebenda).

b) Der Studiengang „Soziale Arbeit Plus - Migration und Globalisierung“ an der hda

Dieser Bachelorstudiengang stellt eine Spezialisierung des Studiengangs Soziale Arbeit dar, er „bereitet die Studierenden auf die Internationalisierung der Sozialen Arbeit vor und vermittelt besondere Kompetenzen in den Bereichen Migration und Globalisierung“ (hda, o. J.b). Der Studiengang ist achtsemestrig und beinhaltet ein Auslandsjahr während des fünften und sechsten Semesters, aufgeteilt in ein halbjähriges Studium an einer Hochschule sowie ein halbjähriges Praktikum im Ausland. „Dort lernen die Studierenden, sich mit den sozialen Problemlagen und deren Bewältigung in anderen Ländern auseinanderzusetzen“ (ebenda). Hauptkooperationsland ist dabei die Türkei. In den ersten beiden Studienjahren, in denen auch das sozialpädagogische Praktikum abzuleisten ist, ist das Curriculum allerdings nahezu identisch mit jenem des Studiengangs „Soziale Arbeit“ (hda, o. J.e), allerdings sind die Studierenden dieses Studienganges verpflichtet, ihr sozialpädagogisches Praktikum in Modul 70 im Bereich Migration zu absolvieren und zudem auch englischsprachige Lehrveranstaltungen zu besuchen sowie Seminare, die sich mit interkultureller Kompetenz beschäftigen. Einige der interviewten Studierenden an der hda gehören diesem Studiengang an, bzgl. des sozialpädagogischen Praktikums besuchen sie jedoch zur Vor- und Nachbereitung dieselben Veranstaltungen wie die Studierenden der Sozialen Arbeit und wurden deshalb auch in das Sample mit einbezogen. Die Studierenden der Sozialen Arbeit sind in der Wahl ihrer Praktikumsinstitution generell freier, aber auch ihnen steht offen, dieses in einem migrationsspezifischen Bereich zu absolvieren.

c) Der Studiengang „Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“⁶⁵ inklusive seines Praktikums an der Universität Mainz

Auf der Homepage des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz (Universität

⁶⁵ In den folgenden Ausführungen geht es lediglich um das Curriculum, das die Universität für Studierende mit Erziehungswissenschaft als Kernfach innerhalb des Zwei-Fächer-Bachelors vorsieht.

Mainz, o. J.b) findet sich folgende (Selbst)Verständniserklärung des Begriffs Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik:

„Die Erziehungswissenschaft (Pädagogik) beschäftigt sich mit der Entwicklung und Erziehung des Einzelnen zu einem selbstständigen und eigenverantwortlichen Leben in der Gesellschaft. Als Wissenschaft untersucht die Pädagogik sowohl die Ziele, Aufgaben und Methoden der Erziehung als auch die Wirklichkeit der Erziehung in Familie, Schule und in sozial- oder sonderpädagogischen Einrichtungen. Sie setzt sich mit der Praxis von Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Sozialpolitik und mit Beratungs- und Therapieformen auseinander. Weitere Untersuchungsfelder sind die Adressatenkreise, die Institutionen, die gesellschaftlichen und anthropologischen Voraussetzungen der Erziehung sowie die modernen Medien. [...] Das Studium weist eine entwicklungs- bzw. biographieorientierte Ausrichtung auf und legt einen Schwerpunkt im Bereich qualitativer Forschungsmethoden.“

Der hier betrachtete Bachelorstudiengang ist auf sechs Semester angelegt. Er orientiert sich lt. der Universität Mainz (o. J.d) „an den beruflichen Kompetenzen, die AbsolventInnen des Studiengangs heute und in Zukunft benötigen, um in pädagogischen Feldern professionell handeln zu können. Dazu werden grundlegende Kenntnisse erziehungswissenschaftlicher Theorien und Methoden vermittelt“.

Der Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Mainz bietet drei verschiedene Studienrichtungen als Wahlpflichtangebot, aus denen sich die Studierenden ihren Schwerpunkt aussuchen können: „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“, „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ sowie „Sonderpädagogik“.⁶⁶ Durch diese Schwerpunktsetzungen soll gem. der Universität Mainz (o. J.) „eine Differenzierung und Vertiefung erreicht [werden], die der Vielfalt pädagogischer Handlungsfelder angemessen ist“. Die drei Wahlpflichtfächer dienen der speziellen Berufsfeldorientierung des Bachelorstudiengangs, für den Schwerpunkt „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“ sind dies insbesondere folgende Berufsfelder:

- „Kinder- und Jugendhilfe
- Sozialpädagogik im Umgang mit Devianz und Benachteiligung
- Sozialpädagogik im Gesundheitswesen
- Altenarbeit
- Internationale Soziale Arbeit⁶⁷
- Internationale und transnationale Organisationen der Sozial-, Entwicklungs- und Gesundheitspolitik
- Lehre und Forschung an Universitäten, an Fachhochschulen oder an außeruniversitären Forschungsinstituten“ (ebenda)

Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, ein Praktikum oder Studiensemester mit Unterstüt-

⁶⁶ In den Untersuchungen dieser Dissertation wird der Fokus ausschließlich auf jene Studierenden gelegt werden, die sich für die erste Option entschieden haben.

⁶⁷ In der Aufzählung möglicher Berufsfelder zeigt sich, dass die Universität Mainz davon ausgeht, dass die Studienvertiefung „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“ auch auf Berufsfelder der Sozialen Arbeit vorbereitet. Hierdurch ist wiederum die heutige Nähe von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik im Gegensatz zu den historischen Anfängen erkennbar (vgl. Kapitel 2.2).

zung verschiedener Kooperationsprogramme europäischer Universitäten im Ausland zu absolvieren (vgl. Universität Mainz, o. J.d).

Ein typisches Studienverlaufmodell für Studienanfänger im Wintersemester zeigt folgende Grafik:

Abbildung 11: Typisches Studienverlaufmodell für Studienanfänger/innen im Wintersemester

1.Semester WS	2. Semester SS	3.Semester WS	4.Semester SS	5.Semester WS	6.Semester SS
					Modul 9: Abschlussmodul
				Modul 8: Theorie-Praxis- Bezug der Studienrichtung	
				Modul 7: Projekte der Studienrichtung	
		Modul 6: Grundlagen Studienrichtung			
Modul 3: Pädagogisches Handeln reflektieren					
Modul 2: Erziehung und Bildung reflektieren					
Modul 1: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft		Modul 4: Pädagogisches Handeln erforschen	Modul 5: Pädagogisches Handeln analysieren und verstehen		

Quelle: Universität Mainz, o. J.d

Die Aufgliederung der zu absolvierenden Module und die näheren Inhalte sind folgender Aufstellung zu entnehmen:

Tabelle 13: Die Module und ihre Inhalte im Studiengang „Erziehungswissenschaft“ an der Uni Mainz (ab Modul 6 mit der Vertiefungsrichtung „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaften“)

Modul 1: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft	
Einführung in die Erziehungswissenschaft	Vorlesung
Studienbezogene Kompetenzen	Vorlesung
Tutorium	Tutorium
Propädeutikum Erziehungswissenschaft	Seminar
Tutorium	Tutorium
Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft	Seminar

Modul 2: Erziehung und Bildung reflektieren	
Erziehungs- und Bildungstheorien	Vorlesung
Sozialisations- und Entwicklungstheorien	Seminar
Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung und Bildung	Seminar
Einführung in die empirische Forschung	Vorlesung
Modul 3: Pädagogisches Handeln reflektieren	
Theorien pädagogischen Handelns	Vorlesung
Pädagogische Professionalität	Seminar
Pädagogische Institutionen und Organisationen	Vorlesung
Anthropologische Voraussetzungen von Erziehung und Bildung	Seminar
Modul 4: Pädagogisches Handeln erforschen	
Methodologie, qualitativ und quantitativ	Seminar
Tutorium	Tutorium
Unterschiedliche Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung, Teil A	Seminar
Modul 5: Pädagogisches Handeln analysieren und verstehen	
Einführung in das pädagogische Fallverstehen	Seminar
Tutorium	Tutorium
Unterschiedliche Verfahren der Datenerhebung und Auswertung, Teil B	Seminar
Studienrichtung „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaften“ (SPAEW)	
Modul 6: Grundlagen der SPAEW	
Handlungsfelder und -konzepte der SPAEW	Vorlesung
Ausgewählte Theorien der SPAEW	Seminar
Pädagogische Passungsverhältnisse: Lebenslagen, Entwicklung und Bewältigung	Seminar
Der Lebenslauf als sozialpädagogische Ordnung	Seminar
Modul 7: Projekte der SPAEW	
Bearbeitung von Forschungsproblemen	Seminar
Studentisches Forschungsprojekt	

Modul 8: Theorie-Praxis-Bezug	
Praktikumsbegleitung	Seminar
Praktikum	
Modul 9: Abschlussmodul	
Beratung und Begleitung der Bachelorarbeit	
Bachelorarbeit	
Bachelorprüfung	

Quelle: Universität Mainz, o. J.a

Das Praktikum in Modul 8 kann ab dem dritten Semester absolviert werden (empfohlen wird die Ableistung aber für das 5. Semester), damit würde allerdings die Entscheidung für einen Schwerpunkt bereits vorgezogen, da das Praktikum in einer zum Schwerpunkt passenden Praktikumsinstitution abzuleisten ist. Das Praktikum kann als Blockpraktikum ganztägig sechs Wochen lang ausgeführt werden oder aber studienbegleitend mit mindestens 240 Stunden. Zu beachten ist, dass nach Möglichkeit eine Anleitung durch (Sozial)Pädagog/inn/en oder Sozialarbeiter/innen gewährleistet sein sollte. Die Universität kann auch Freiwillige Soziale Jahre als Praktikum anerkennen oder aber auch Nebenjobs o. ä., wenn diese mit dem Berufsfeld zu tun haben.⁶⁸ Auch der Besuch der Nachbereitungsveranstaltung nach dem Praktikum ist lediglich eine Empfehlung, von der abgewichen werden kann. Die Nachbereitungsveranstaltung erfolgt in Form eines Seminars mit Workshop-Charakter, bei dem v. a. die von den Studierenden eingebrachten Fallbeispiele im Vordergrund stehen sollen. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie zur Vorbereitung auf das Nachbereitungsseminar eine Situationsbeschreibung erstellen. Die geschilderte Situation soll dabei eine sein, die dem/der Studierenden besonders im Gedächtnis geblieben ist und ihn/sie beschäftigte, in der er/sie sich unsicher fühlte oder die sich konflikthaft gestaltete. Anhand der Falldarstellung soll eine Reflexion im Seminar erfolgen. Der Praktikumsbericht ist (anders als an der hda, an der er noch vor dem Nachbereitungsseminar zu erstellen ist) erst im Anschluss an das Seminar anzufertigen und abzugeben.

Im Gegensatz zur hda stellt hier das sozialpädagogische Praktikum den ersten intensiven Praxiskontakt innerhalb des Studiums dar, dementsprechend sind auch die Qualifikationsziele bzw. Kompetenzentwicklungsziele, die durch dieses Praktikum erreicht werden sollen, insgesamt gesehen auf einem niedrigeren Niveau angesetzt als an der hda. Diese sind im Modulhandbuch folgendermaßen

⁶⁸ Wie die Interviews zeigen werden, werden hier tendenziell mehr bereits erbrachte praktische Erfahrungen als Praktikum anerkannt als bspw. an der hda.

formuliert:

„Die Studierenden

- üben die Anwendung von wissenschaftlichen Verfahren zur Untersuchung der sozialen Wirklichkeit und pädagogischer Sinnzusammenhänge,
- können in überschaubaren Kontexten und mit begrenzten Verantwortlichkeiten berufliches Handeln vorbereiten, einüben und reflektieren,
- können Probleme und Situationen sozialer und pädagogischer Interventionen beschreiben und ihre Folgen bei den Adressaten und den beruflich Handelnden untersuchen.“
(Universität Mainz, 2012, 19)

Zu beachten ist, dass sich die Studierenden erst im zweiten Teil ihres Studiums für die Studienrichtung „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“ festlegen, während die Studienrichtung bei Studierenden der hda von Studienbeginn an festgelegt und auf dieses konkrete Feld ausgerichtet ist.

Hinweise auf die üblicherweise vermutete eher theoretische Ausrichtung einer Universität im Gegensatz zur praktischer ausgerichteten Fachhochschule deuten sich in den Formulierungen der Lernziele an: ein Lernziel der Universität Mainz ist das Einüben „von wissenschaftlichen Verfahren“, während die hda konkret auf die Entwicklung „praxisbezogener Handlungskompetenzen“ abstellt. Die Unistudierenden dagegen sollen im Praktikum eher hospitieren, beobachten und analysieren.

7.2.2 Zugang zum Untersuchungsfeld

An der hda hat die Verfasserin selbst im Wintersemester 2013/14 ein Seminar zur Nachbereitung der sozialadministrativen Praktika im Bereich Soziale Arbeit gegeben, dadurch war ihr diese Hochschule vertraut. Sie nahm deshalb Kontakt zu jenem Professor auf, für dessen Teilgebiet sie gearbeitet hatte und dieser sagte seine Unterstützung zu. Als direkter Kontakt zu den Studierenden fungierte dann eine Mitarbeiterin des Praxisreferates, die die Verfasserin ebenfalls aus der Zeit ihrer eigenen Lehrtätigkeit kannte. Sie ermöglichte es der Verfasserin, in zwei ihrer Nachbereitungsseminare zum sozialpädagogischen Praktikum zu kommen und dort Studierende zu bitten, mit ihr Interviews zu führen. Bzgl. der hda bewegte sich die Verfasserin auf vertrautem Terrain und es fiel ihr hier auch leichter, die Angaben der Interviewpartner/innen nachzuvollziehen, da sie die Trägerlandschaft in Darmstadt und Umgebung durch ihr langjähriges Wohnen und dem Arbeiten im sozialen Bereich innerhalb Darmstadts besser kennt als dies in Mainz der Fall ist. An der Universität Mainz kannte

die Verfasserin weder die dort für das Praktikum zuständigen Mitarbeiter/innen noch die Universität selbst, den Zugang verschaffte ihr eine Mitdotorandin des damaligen Doktorandenkolloquiums, die dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war. Sie vermittelte den Kontakt zu einer Kollegin, die dort für die Betreuung der Praktikant/inn/en vor, im und nach dem sozialpädagogischen Praktikum zuständig war. In ihr Nachbereitungsseminar durfte die Verfasserin ebenfalls kommen, um Interviewpartner/innen anzuwerben. Als sich der Zuspruch hier in Grenzen hielt, vermittelte diese Seminarbetreuerin noch den Kontakt zu ihrer direkten Kollegin, die das Parallelseminar leitete, das die Verfasserin dann ebenfalls besuchte, um auch dort Studierende als Interviewpartner/innen zu gewinnen.

7.3 Datenerhebung

7.3.1 Die Interviews

Die geführten Interviews⁶⁹ erfolgten 'unter vier Augen', es waren folglich lediglich die Verfasserin als Interviewerin sowie die zu befragende Person anwesend. Im Vorhinein war diese 'Rollenverteilung' bereits klar innerhalb des Besuchs im Nachbereitungsseminar definiert worden.

Bei der Befragungsart handelte es sich um Leitfaden-Interviews, die ebenso als teilstandardisierte, teilstrukturierte oder auch semistrukturierte Interviews bezeichnet werden. Solche Interviews „begrenzen die Fragen, den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung“ (Friebertshäuser und Langer, 2010, 439). Ein entscheidendes Merkmal zur Abgrenzung dieser Art von Interviews zu standardisierten Interviews ist, dass es hier keine vorgegebenen Antwortalternativen gibt, sondern die Befragten sich frei äußern und ihre Meinungen und Erfahrungen mitteilen sollen (vgl. Hopf, 1995, 177). Zudem sind auch die Interviewer/innen frei und sogar dazu angehalten, den Leitfaden ggf. durch eigene Fragen zu ergänzen, wenn die Interviewsituation dies verlangt und hergibt. Dies können klärende Nachfragen sein oder auch ergänzende Fragen zu (neuen) Gesichtspunkten, die ein/e Interviewpartner/in nennt. In den Interviews innerhalb dieser Studie wurde davon rege Gebrauch gemacht, insbesondere, wenn Aussagen nicht ganz verständlich waren, neue Sichtweisen aufkamen oder sich sonstige interessante Aspekte aus dem Erzählten ergaben.

Friebertshäuser und Langer (2010, 439-440) empfehlen zur Optimierung eines Interviewleitfadens, (z. B., um unklare Fragestellungen und Formulierungen zu präzisieren) Probeinterviews durchzu-

⁶⁹ Als Definition eines Interviews wird hier Bezug genommen auf Friebertshäuser und Langer (2010, 438): „Als Interview bezeichnen wir eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen. Die jeweiligen Interviewtechniken dienen der Erhebung von Auskünften und Erzählungen der Befragten, sodass sich das Interview durch einen zumeist einseitigen Informationsfluss auszeichnet“.

führen und den Leitfaden danach anhand der dadurch erlangten Erfahrungen zu überarbeiten. Dieser Empfehlung folgte die Verfasserin: der zunächst entwickelte Interviewleitfaden wurde mit Hilfe eines Probeinterviews getestet und danach überarbeitet. Innerhalb eines Doktorand/inn/enkolloquiums erfolgte eine ausführliche Besprechung des Konzeptes, anschließend eine neuerliche Überarbeitung. Durch die ersten geführten Interviews konnten erneut Anpassungen vorgenommen und somit der Leitfaden für die weiteren Interviews optimiert werden.

7.3.2 Anmerkungen zur Interviewpartner/innengewinnung

Die ersten zehn Interviews fanden an der hda statt. Den ersten Termin zur Interviewpartner/innenrekrutierung hatte die Verfasserin am 03.04.2014 in einem Nachbereitungsseminar für die sozialpädagogischen Praktika. An diesem Tag waren zehn Teilnehmer/innen anwesend. Alle erklärten sich bereit, ein Interview mit der Verfasserin zu führen, drei davon hatten aber eine Erzieher/innenausbildung (2 weiblich, 1 männlich) gemacht, sodass sie nicht mehr im Studium dieses Praktikum absolvieren mussten, sondern nur noch die Nachbereitungsveranstaltung und somit als Interviewkandidat/inn/en ausschieden (vgl. dazu auch Kapitel 7.5.1).

Der zweite Termin fand am 07.04.14 beim ersten Termin des parallel laufenden Nachbereitungsseminars der sozialpädagogischen Praktika statt: hier waren wiederum zehn Teilnehmer/innen anwesend. Erneut erklärten sich alle bereit, ein Interview mit der Verfasserin zu führen, zwei davon hatten aber eine Erzieherinnenausbildung (beide weiblich) gemacht, somit schieden auch sie als Interviewkandidatinnen aus.

Letzten Endes fanden insgesamt zehn Interviews an drei Interviewtagen statt, fünf der ursprünglich ebenfalls zu einem Interview bereiten Studierenden sprangen aus den unterschiedlichsten Gründen und trotz mehrfacher Nachfragen durch die Verfasserin ab: es wurden Terminschwierigkeiten, Erkrankungen u. ä. genannt.

Auch an der Universität Mainz besuchte die Verfasserin zur Interviewpartner/innengewinnung zwei Nachbereitungsseminare: am 09.05.14 waren 18 Teilnehmer/innen anwesend, davon erklärten sich nur vier bereit, ein Interview zu führen. Beim Besuch des Parallelseminars am 14.05.14 waren 23 Teilnehmer/innen anwesend, davon konnten sieben für ein Interview gewonnen werden. Eine Interviewpartnerin sagte kurzfristig am Morgen des geplanten Termins per SMS ab und konnte auch nicht mehr für einen alternativen Termin gewonnen werden, die übrigen zehn Personen haben die Interviews tatsächlich mitgemacht.

7.3.3 Rollenreflexion der Interviewerin

Um die Rolle als unabhängige Interviewerin deutlich zu machen, war es der Verfasserin an beiden Interviewpartnern wichtig, bei der Interviewpartner/innengewinnung zu betonen, dass sie eine außerhalb der Hochschule stehende Person und die Teilnahme an den Interviews absolut freiwillig ist und sich weder positiv noch negativ auf das Studium der Interviewten auswirkt, insbesondere auch nicht auf die Bewertung ihrer Leistungen innerhalb des Seminars, in dem sie ihre geplante Studie vorstellte. Ebenso wies die Verfasserin auch darauf hin, dass die Daten lediglich anonymisiert veröffentlicht werden. Möglich ist, dass sich an der hda Studierende Gedanken über eventuelle Vor- und Nachteile für sich selbst gemacht haben könnten, weil die Verfasserin evtl. auch wieder ein Seminar leiten könnte, an dem sie später teilnehmen, da sie nicht verschwieg (und das war auch nicht möglich, da sie im vorhergehenden Semester im Vorlesungsverzeichnis stand), dass sie im Wintersemester zuvor selbst an der hda gelehrt hatte. Allerdings war kein/e einzige/r Studierende/r Teilnehmer/in dieses Seminars, da dieses für fortgeschrittene Semester ausgelegt war, die Studierenden, die die Verfasserin interviewte, aber erst am Anfang ihres Studiums standen.

Während der Interviews konzentrierte sich die Verfasserin darauf, aktiv zuzuhören und den Interviewleitfaden abzuarbeiten, allerdings auch nicht stoisch, da bspw. manche Fragen bereits vor ihrer Artikulation in einem anderen Zusammenhang beantwortet wurden. Keinesfalls sollten die Interviewpartner/innen in ihrer geäußerten Meinung gelenkt werden, deshalb bemühte sich die Verfasserin i. d. R. um eine bestätigende, verständnisvolle Interviewerinnenrolle, auch in Situationen, in denen sie nicht der geäußerten Meinung des Interviewpartners/der Interviewpartnerin war. Nach Ende des Interviews und Abschalten des Aufnahmegerätes hatten sowohl an der hda als auch an der Universität Mainz ein Großteil der Studierenden noch das Bedürfnis, weiter mit der Verfasserin über ihr Studium und die Praktika zu sprechen. Besonders an der Universität Mainz wurde mehrfach deutlich gemacht, dass man das Interview speziell auch mitgemacht hatte, um auf die von den Studierenden empfundenen „Mängel“ innerhalb ihres Studiums hinzuweisen. Offensichtlich versprachen sich einige Studierende, dass die Verfasserin als Multiplikatorin gegenüber den Hochschulverantwortlichen fungieren könnte, obwohl sie, wie anfangs bereits beschrieben, ausdrücklich betonte, keine Angehörige der Hochschule zu sein. Insgesamt ist zu resümieren, dass bei allen Interviews eine entspannte, vertrauensvolle und teilweise sogar heitere Atmosphäre aufkam. Anspannungen gab es lediglich bei den beiden interviewten Studierenden mit Migrationshintergrund, die sich scheinbar selbst unter Druck setzten, sprachlich korrekt zu antworten und alle Fragen auch genau zu verstehen – dies wurde auch so artikuliert. Sie wurden aber deutlich ruhiger, als die Verfasserin versicherte, dass Nachfragen ihrerseits jederzeit erlaubt und Grammatik- und/oder Vokabelfehler absolut nachrangig seien und sie sich darum keine Sorgen machen sollten. Ebenso sorgte offensichtlich auch der

Hinweis, dass es keine falschen Antworten gebe und sich die Verfasserin schon melden werde, wenn sie merke, dass eine Frage nicht richtig verstanden wurde und dass auch dies keinesfalls ein Problem sei, für eine Entlastung dieser beiden Personen.

7.3.4 Ethik-Kodex

Jede/r Forschende im sozialen Feld hat bei seriöser Forschung gewisse Ethik-Grundsätze zu beachten, dazu gehört u. a. die sog. informierte Einwilligung, welche lt. Miethe (2010, 929) besagt, dass

„personenbezogene Daten in der Sozialforschung nur mit Einwilligung der Beforschten erhoben werden dürfen und die Forschungsteilnehmer/-innen angemessen über den Zweck der Erhebung informiert werden müssen [...]. Dies bedeutet ein Offenlegen der Ziele der Untersuchung, der Dauer und der Belastungen und Risiken sowie des Umgangs mit Daten und Ergebnissen. Dabei ist besonders auf die Freiwilligkeit hinzuweisen“.

Diesen Anforderungen wurde folgendermaßen nachgekommen: die Verfasserin besuchte sowohl an der hda als auch an der Universität Mainz Nachbereitungsveranstaltungen der sozialpädagogischen Praktika. In diesen Seminaren stellte sie sich sowie ihr Forschungsvorhaben vor und händigte zudem Informationsblätter mit der Beschreibung des Vorhabens aus, wie in Anhang 1 in einem Auszug der Informationsblätter für die Studierenden der hda aufgeführt wird⁷⁰.

Die Freiwilligkeit⁷¹ der Interviews wurde explizit betont und es wurde zugesichert, dass keine persönlichen, sondern lediglich anonymisierte Daten publiziert werden. Die Interviewkandidat/inn/en wurden zudem gebeten, ein Vorabinformationsblatt auszufüllen, das den Kontakt mit ihnen, die Planung der Interviewtermine sowie die Vorbereitung auf die Interviews erleichtern sollte. Außerdem wurden damit erste persönliche Daten bzgl. der zu Interviewenden wie Alter, besuchtes Fachsemester, vorheriger Lebenslauf u. ä. erhoben, wie in Anhang 2 anhand des Fragebogens für die hda zu sehen ist (der Vorabfragebogen für die Studierenden der Universität Mainz unterschied sich lediglich durch die vorgeschlagenen Interviewtermine).

In der Folge wurden die Interviewkandidat/inn/en, die sich zunächst gemeldet hatten, dann aber doch zu den eigentlich vereinbarten Terminen nicht kommen konnten, mehrfach kontaktiert und um einen Alternativtermin gebeten, bei mehrfacher Ablehnung neuer Interviewterminvorschläge ließ die Verfasserin dies dann aber auf sich beruhen und ging davon aus, dass kein Interesse mehr bestand und der/die Kandidat/in nicht mehr „freiwillig“ am Interview teilnehmen würde.

⁷⁰ Anmerkung: Die Dissertation befasste sich ursprünglich mit einer etwas anderen Thematik und zielte in erster Linie auf die Erforschung von Kompetenzentwicklungen durch Praktika ab, wie im Infoschreiben ersichtlich ist.

⁷¹ Die Interviewten wurden nicht entlohnt, sie erhielten lediglich im Anschluss an das geführte Interview als kleines „Dankeschön“ ein Schokoladenpräsent, was ihnen aber vorab nicht bekannt war.

An den Interviewterminen selbst ließ sich die Verfasserin von den Proband/inn/en schriftlich bestätigen, dass sie mit der Verwendung und Publikation der erhobenen Daten in anonymisierter Form einverstanden sind (siehe Einverständniserklärung in Anhang 3).

Ebenso wurde jene Dame, die die Verfasserin gegen Entlohnung bei den Transkriptionsarbeiten unterstützte, per Verpflichtungserklärung (siehe Anhang 4) zur Verschwiegenheit über die ihr zugänglich gemachten Daten und Interviewinhalte verpflichtet.

Die Weiterverarbeitung der Daten erfolgte ausschließlich auf dem privaten Computer der Verfasserin. Diese soeben geschilderten Vorgehensweisen entsprechen damit den Regelungen des §4 des Ethik-Kodexes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE):

„§4 Rechte von Probandinnen und Probanden

- (1) Die Persönlichkeitsrechte der in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen werden respektiert.
- (2) Die Einbeziehung von Probandinnen und Probanden in empirische Untersuchungen setzt prinzipiell deren Einwilligung voraus und erfolgt auf der Grundlage einer im Rahmen des Untersuchungsdesigns möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens. [...]
- (3) Die Integrität der befragten oder beobachteten Personen ist zu wahren. Grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen, also Anonymität gewährleisten. Werden die Daten elektronisch verarbeitet, sind sorgfältige Vorkehrungen gegen einen unberechtigten Datenzugang zu treffen.
- (4) Von untersuchten Personen erlangte Informationen werden vertraulich behandelt. Diese Verpflichtung gilt für alle Beteiligten am Forschungsprozess [...].
- (5) DGfE-Mitglieder unterwerfen sich analog zu entsprechenden Regelungen für andere Professionen der Schweigepflicht [...].“ (DGfE, o. J.)

7.3.5 Der Leitfaden

Wie dem in Anhang 5 aufgeführten Leitfaden zu entnehmen ist, zielte die Studie zunächst hauptsächlich darauf ab, den individuellen Kompetenzerwerb bzw. die individuellen Kompetenzerweiterungsprozesse durch Praktika zu untersuchen und ggf. Unterschiede zwischen dem Praxiserleben von FH- und Unistudierenden aufzudecken. Bedingt durch die in der Auswertung festgestellten Ergebnisse wurde der Fokus auf individuelle Professionalisierungsentwicklungen der Studierenden, die Praktika auslösen können, gelegt. Damit rückten dann auch die Theorie-Praxis-Relationierungs- und Reflexionsprozesse der Studierenden neben den Kompetenzentwicklungsprozessen in den Mittelpunkt des Analyseinteresses.⁷²

Der Leitfaden beginnt mit einigen Einstiegsfragen, deren Beantwortung noch nicht unmittelbar mit

⁷² Anzumerken ist allerdings, dass auch schon in der zunächst beabsichtigten Themenstellung sowohl die Theorie-Praxis-Relationierung als auch die Reflexion als wichtige Items für Kompetenzentwicklungsprozesse innerhalb der Praktika betrachtet wurden.

dem Problemkontext des sozialpädagogischen Praktikums zu tun hat. Ziel dieser Fragen war zum einen, das Gespräch in Gang zu bringen, indem die Interviewten dazu aufgefordert wurden, zunächst über ihren Werdegang vor dem Praktikum zu berichten, was sehr frei geschehen konnte. Damit wurde der Erzählfluss angeregt, denn die Einstiegsfragen waren auf den individuellen bisherigen Lebenslauf ausgerichtet und damit relativ einfach zu beantworten. Durch diese ersten Fragen zeigte sich dann aber auch, wo bereits berufliche Vorerfahrungen, Praktikumserfahrungen o. ä. vor dem sozialpädagogischen Praktikum vorhanden waren. Nachdem sich die Studierenden durch die Beantwortung der Einstiegsfragen schon etwas an die Interviewsituation gewöhnen und im Idealfall sogar den Gedanken, dass das Interview aufgezeichnet wurde, verdrängen konnten, wurden die als B-Fragen gekennzeichneten Merkmalsabfragen gestellt. Hier wurde darauf geachtet, bestimmte in dieser Arbeit verwendete Fachbegriffe wie „Kompetenz“, „Theorie-Praxis-Relationierung“ oder „Reflexion“ bewusst nicht zu verwenden, um auszuschließen, dass aufgrund eines ggf. anderen Verständnisses der Begriffe⁷³ Antworten beeinflusst wurden. Die Abschlussfragen sollten das Interview schließlich ausklingen lassen, dabei aber den Studierenden auch Raum geben, noch persönliche Anmerkungen und Einschätzungen abzugeben. Teilweise wurden hier dann auch noch aussagekräftige Bemerkungen gemacht bzgl. der Zufriedenheit mit der Praktikumsvorbereitung und -begleitung und Verbesserungsvorschläge angebracht, wie sich die Praktika aus Sicht der Befragten noch besser hätten gestalten lassen können.

7.4 Datenaufbereitung: Die Transkription

Die Transkription der Interviews war für die Auswertung und Analyse unabdinglich. Bzgl. Transkriptionen wird in der Literatur

„häufig auf die Notwendigkeit zur Standardisierung der Systeme hingewiesen. Paradoxerweise setzt die Standardisierung jedoch die Bereitschaft voraus, auf die Entwicklung eines eigenen Systems zu verzichten. Wie die Vielzahl vorliegender Transkriptionssysteme zeigt, scheint diese Bereitschaft bisher nicht gegeben zu sein. Überhaupt ist angesichts der Vielfalt möglicher Forschungsziele fraglich, ob eine Standardisierung überhaupt ein wünschenswertes Ziel ist“,

so Kowal und O'Connell (2012, 445). In den Augen der Verfasserin ist eine solche Standardisierung nicht sinnvoll. Lediglich „weiche“ Richtlinien, wie bei einem Transkriptionskonzept vorgegangen werden sollte, erscheinen zweckmäßig, denn die letztendlich festgesetzten Transkriptionsregeln

⁷³ Bspw. gibt es zum Kompetenzbegriff unzählige verschiedene Definitions- und Sichtweisen, wie bereits in Kapitel 4 zu sehen war.

sollten sich nach den Erfordernissen des jeweiligen Forschungsprojektes richten und nicht umgekehrt. Folglich hat die Verfasserin auch für die Transkription ihrer Interviews einige eigene Vorgehensweisen entwickelt, diese aber insgesamt stark an das bestehende System (mit oftmals wörtlicher Übernahme) von Dresing und Pehl (2013, 20-22) angelehnt. Das Regelsystem lautet wie folgt:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.“
2. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“; Stottern wird ausgelassen, Wortdoppelungen werden notiert. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d. h., bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Kennzeichnung von Pausen: kurze Pausen (bis ca. 2 Sekunden) werden wie folgt gekennzeichnet: (..); mittlere Pausen (bis ca. 4 Sekunden) werden wie folgt gekennzeichnet: (...); längere Pausen (über 4 Sekunden) werden wie folgt gekennzeichnet: (Anzahl Sekunden).
6. Verständnissignale des/der gerade nicht Sprechenden wie „mhm“, „aha“, „ja“, „genau“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation. Ebenso werden Leerraumfüller wie „ähm“ oder „äääh“ nicht transkribiert.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen sowie gedehntes Sprechen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Bewusstes Flüstern wird durch *kursive Schreibweise* verdeutlicht.
9. Jeder Sprecher/innenbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den wechselnden Sprecher/inne/nbeiträgen gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.
10. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und der Interviewerin, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie Lachen oder Seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
11. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden nach Möglichkeit mit der Ursache versehen wie zum Beispiel (unv., Handystörgeräusch)

oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel (Xylomethanolin?).

12. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet, ergänzt wird dies mit einem Kurzbuchstaben für die Hochschule und einer Interviewnummer. „BF2“ bedeutet dann bspw., dass hier der oder die Befragte mit der Interviewnummer 2 der Fachhochschule spricht, „BU2“ besagt, dass es sich um den oder die Befragte/n mit der Interviewnummer 2 an der Universität handelt.

13. Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn und Ende des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.

14. Das Transkript wird in der Schriftart Times New Roman (12) verfasst.

7.5 Datenauswertung

7.5.1 Die Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen sollten sowohl Interviews mit Studierenden an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Darmstadt (hda) und an der Universität Mainz (Uni Mainz) geführt werden, die bereits ihr sozialpädagogisches Praktikum abgeleistet hatten bzw. gerade noch ableisteten und zeitnah dazu, also quasi zum Interviewzeitpunkt, das Nachbereitungsseminar hierfür besuchten. Zudem wurden aber auch aufgrund einer sehr unterschiedlichen Anerkennungspraxis an den beiden Hochschulen und der v. a. an der Universität Mainz relativ niedrigen Bereitschaft der Studierenden, an den Interviews teilzunehmen, jene Studierende als Interviewpartner/innen einbezogen, die nicht unmittelbar vor dem Nachbereitungsseminar ein sozialpädagogisches Praktikum absolviert hatten, sondern denen eine neben dem Studium ausgeführte nebenberufliche Tätigkeit oder Tätigkeiten aus der Vergangenheit anerkannt wurde. Studierende allerdings, die vor dem Studium eine Erzieher/innenausbildung abgeschlossen hatten und denen deshalb das Praktikum erlassen wurde, wurden erst gar nicht in das Sample einbezogen, da diese mit ihrer Ausbildung bereits einen pädagogischen Berufsabschluss erworben hatten (siehe hierzu nochmals ausführlichere Erläuterungen im Anschluss an die folgende Tabelle).

In den folgenden beiden Tabellen soll dargestellt werden, auf welches Praktikum bzw. auf welche als Praktikum anerkannte Tätigkeit sich das jeweilige Interview bezieht und ob die Studierenden zuvor schon Erfahrungen im (sozial)pädagogischen Bereich gesammelt hatten (soweit dies angegeben

wurde).

Tabelle 14: Gewählte Praktikumseinrichtungen für originäre Praktika oder als Praktikum anerkannte (sozial)pädagogische Tätigkeiten sowie sonstige (sozial)pädagogische Vorerfahrungen der interviewten Studierenden an der hda

Studierenden-Kürzel	Interview bezieht sich auf:	Praktikum oder Anerkennung?	vorherige/zusätzliche Erfahrungen im (sozial)pädagogischen Bereich (und Dauer, wenn im Interview angegeben)
BF1	Praktikum im Migrationsdienst (4 Wochen)	Praktikum	Weltfreiwilligendienst im Ausland (8 Monate) in einem Kinderheim für ehemalige Kinderarbeiter/innen und Waisen
BF2	Praktikum in der Sozialpädagogischen Familienhilfe (4 Wochen)	Praktikum	1 Jahr FSJ in einer Förderschule, parallel zum FSJ Arbeit in einer Behinderteneinrichtung (Gestaltung des Freizeitangebots)
BF3	Jugendmigrationsdienst (4 Wochen)	Praktikum	Freiwilligendienst in einer Kindertagesstätte im Ausland (10 Wochen); 3 Monate Praktikum in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie
BF4	Familienunterstützender Dienst (4 Wochen)	Praktikum	Aupair im Ausland (1 Jahr); 2 Jahre Arbeit in einem Kinder- und Jugendtreff neben einem Psychologie-Studium
BF5	Psychosoziale Beratungsstelle (4 Wochen)	Praktikum	Erziehung von 3 eigenen Kindern; ehrenamtliche Arbeit (Hausaufgabenbetreuung) mit Kindern im Asylant/inn/enheim, Lerncoach für 1 Mädchen
BF6	Senior/inn/enbegegnungsstätte (4 Wochen)	Praktikum	1 Jahr im Nebenjob als eine Art ungelernete Erzieherin im Heimatland gearbeitet; über Modul 100 1 Jahr (1 Tag/Woche) in einem Kindergarten gearbeitet
BF7	Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer/Zuwanderinnen (4 Wochen)	Praktikum	Praktikum bei einer freiberuflichen Theaterpädagogin (4,5 Wochen); 2wöchige ehrenamtliche Tätigkeit in einem Frauenhaus im Ausland
BF8	Psychosomatische Abteilung einer Kinderklinik (4 Wochen)	Praktikum	-
BF9	Kinderbetreuung im Hort (4 Wochen)	Praktikum	-
BF10	Jugendförderung: Teamer für Jugendfreizeit (1 Woche), die restliche Zeit	Praktikum (er wurde als Honorarkraft bezahlt)	Zivildienst in einer Behinderteneinrichtung (9 Monate), anschließend dort noch 3 weitere Monate als Aushilfskraft, während eines Technikgeschichtestudiums hilft er

	der erforderlichen Praktikumsdauer: wöchentliche Kindergruppe und offener Treff für Jugendliche (4 Wochen), diese Tätigkeit führt er nun noch weiter im Nebenerwerb aus		dort in den Semesterferien monatsweise aus; 3 Monate Praktikum in einer Behindertenwerkstatt, anschließend dort weitere 1,5 Jahre Arbeit als Produktions- und Pflegehelfer
--	---	--	--

Aus der Tabelle ist zu erkennen, dass die interviewten hda-Studierenden alle ein spezifisches sozialpädagogisches Praktikum während des Studiums absolviert haben. Von einer Kontaktperson an der hda wurde der Verfasserin berichtet, dass i. d. R. nur eine bestandene Erzieher/innenausbildung als noch vor dem Studium erbrachte Praxistätigkeit für das sozialpädagogische Praktikum anerkannt wird. An der hda war es möglich, diesen Personenkreis von den Interviews auszuschließen, um eine möglichst „homogene“ Befragungsgruppe zu erhalten, die bereits über eine gewisse Zeit an der Hochschule studiert hatte und dann in die Praxis ging. Die verschiedenen Lebensläufe der Studierenden bringen es aber mit sich, dass vor dem sozialpädagogischen Praktikum schon mehr oder weniger ausgedehnte Praxiserfahrungen im (sozial)pädagogischen Bereich stattgefunden haben und die einzelnen Studierenden dadurch mit unterschiedlichen Voraussetzungen in das Praktikum gingen.

Tabelle 15: Gewählte Praktikumseinrichtungen für originäre Praktika oder als Praktikum anerkannte (sozial)pädagogische Tätigkeiten sowie sonstige (sozial)pädagogische Vorerfahrungen der interviewten Studierenden an der Uni Mainz

Studierenden-Kürzel	Interview bezieht sich auf:	Praktikum oder Anerkennung?	vorherige/zusätzliche Erfahrungen im (sozial)pädagogischen Bereich (und Dauer, wenn im Interview angegeben)
BU1	Praktikum (katholischer Träger) ist zum Interviewzeitpunkt noch nicht abgeschlossen! Verschiedene Komponenten: Hilfen bei Bewerbungen (1 Woche), Kompetenzagentur (1 Woche), berufsvorbereitende Maß-	Praktikum	Praktikum im Kindergarten zur Vorbereitung auf die Aupairzeit, Aupair im Ausland

	nahme (1 Woche und weitere Stunden während des laufenden Semesters)		
BU2	<i>FSJ (nach einem halben Jahr abgebrochen, danach aber dort als höher bezahlte Kraft weitergearbeitet): flexible Hilfen und Tagesgruppe</i>	<i>als Praktikum anerkannt</i>	<i>Praktikum nach Abitur in einer Kindertagesstätte</i>
BU3	Jugendwohngruppe (7 Wochen lang an 4 Tagen pro Woche)	Praktikum	Jugendreisebegleiterin (3 Wochen)
BU4	<i>(Mittags)Betreuung, Aufsicht und Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund an 2 Schulen (6 Monate)</i>	<i>als Praktikum anerkannt</i>	<i>Kinderbetreuung über einen Elternverein als Nebenjob</i>
BU5	Schulsozialarbeit (6 Wochen)	Praktikum	ehrenamtliche, kirchlich organisierte Jugendarbeit während der Schulzeit, dann als Freiwilligendienst auch im Ausland (5 Monate), Praktikum in der Heimarbeit (3 Monate), 3x in den Semesterferien je 5-6 Wochen wieder im Heim als Honorarkraft gearbeitet, aktueller Nebenjob: Arbeit mit Kindern bei einem Spielzeughersteller
BU6	Kinder- und Jugendpsychiatrie (8 Wochen)	Praktikum	FSJ in einer Erwachsenenpsychiatrie (1 Jahr)
BU7	Mädchenwohngruppe (6 Wochen)	Praktikum	Jugendhilfeprojekt im Ausland (4 Wochen)
BU8	<i>einjähriges FSJ an einer Schwerpunkt-Grundschule</i>	<i>anerkannt als Praktikum</i>	<i>Pädagogische Vorerfahrung im FSJ wurde als Praktikum anerkannt</i>
BU9	<i>Minijob in der familienergänzenden Erziehung (ca. 3 Jahre lang)</i>	<i>anerkannt als Praktikum</i>	<i>2 Wochen familienergänzende Erziehung im Kindergarten (sollte FSJ sein), Abbruch, da sie Studienplatz erhielt, hat aber im Minijob dort ca. 3 Jahre weitergearbeitet (in 2 versch. Kinderbetreuungseinrichtungen)</i>
BU10	Jugendzentrum	Praktikum	Schulpraktikum in einem Kindergarten,

			ehrenamtliche Mitarbeit in einem Jugendzentrum, diese wurde dann nach dem Praktikum dort zu einem bezahlten Job (studentische Mitarbeiterin)
--	--	--	--

Im Gegensatz zur hda ist an der Uni Mainz die Anerkennungspraxis weit ausgedehnter, hier werden bspw. Freiwillige Soziale Jahre im (sozial)pädagogischen Bereich, die vor dem Studium absolviert wurden, als Praktikum anerkannt. Da sich in Mainz trotz der großen Gruppe (ca. 50 Studierende), die angesprochen und um Interviews gebeten wurde, verhältnismäßig wenige Studierende dazu bereit erklärten, konnte hier keine engere Auswahl erfolgen und so wurden alle, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten, auch befragt. Bei der Auswertung ergaben sich dann jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Unistudierenden, die ein „normales“ Praktikum wie vorgesehen während des Studiums absolvierten und jenen, die i. d. R. länger andauernde Vorerfahrungen im (sozial)pädagogischen Bereich hatten, die zudem zeitlich oft vor Beginn des Studiums lagen. Es fiel auf, dass sich die Erfahrungen innerhalb eines kurzzeitigen Praktikums von einer mittel- oder längerfristigen bezahlten Tätigkeit doch sehr unterscheiden und weniger gut vergleichbar sind.⁷⁴ Dies beeinträchtigt die Vergleichbarkeit der Studierendengruppen und die Beantwortung der Frage, welche Entwicklungsschritte in Bezug auf die individuelle Professionalisierung insbesondere durch sozialpädagogische Praktika während des Studiums angestoßen werden können. Letztlich entschloss sich die Verfasserin deshalb nach der Auswertung aller Interviews, die Interviews von BU2, BU4, BU8 und BU9 (in obiger Tabelle deshalb kursiv geschrieben) generell nicht in die Analyse mit einzubeziehen (Stichprobenreduktion) und lediglich vereinzelt heranzuziehen, dann aber jeweils mit einem besonderen Hinweis.

7.5.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (1995, 209), einer der bekanntesten Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse, beschreibt das Ziel von Inhaltsanalysen als

„die systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen. [...] Die Inhaltsanalyse ist eine Technik, die aus den Kommunikationswissenschaften stammt. Sie beansprucht aber heute, der systematischen Auswertung in den unterschiedlichsten Bereichen dienen zu können. Moderne Inhaltsanalyse zielt dabei nicht mehr nur auf den Inhalt des verbalen Materials ab. Formale Aspekte ebenso wie latente Sinngehalte kann sie zu ihrem Gegenstand ma-

⁷⁴ Bspw. treten dort andere Routinen ein, wenn längerfristig in einer Einrichtung gearbeitet wird, auch der Status der Person ist ein anderer: ein/e Kurzzeitpraktikant/in erhält i. d. R. andere Aufgaben als eine längerfristig tätige Person, die dann üblicherweise auch zur „normalen“ Personalausstattung zählt und nicht als zusätzlich anwesende Kraft und aufgrund dessen mit der Zeit i. d. R. auch mehr Verantwortlichkeiten übertragen bekommt.

chen.“

Die qualitative Inhaltsanalyse ist lt. Kuckartz (2012, 5, Kursivdruck im Original, B. S.) „eine Weiterentwicklung der klassischen Inhaltsanalyse in den Bereich der Hermeneutik und Interpretation hinein, gewissermaßen eine *hermeneutisch-interpretativ informierte Inhaltsanalyse*.“ Kuckartz beschreibt fünf aus der Hermeneutik abgeleitete Handlungsregeln für die qualitative Inhaltsanalyse, die auch in dieser Arbeit Beachtung finden sollen: es wird beabsichtigt, das eigene Vorverständnis zu klären sowie Vorurteile bzgl. der Forschungsfrage zu reflektieren. Hier kam es insbesondere in dieser Arbeit darauf an, dass sich die Verfasserin von erwarteten Antworten (wie „Die Uni hat ein eher theoretisch angehauchtes, die FH dagegen ein praktisch orientiertes Studium“) frei machte und die Fragen ergebnisoffen stellte. Weiterhin empfiehlt Kuckartz, den Text des Transkriptes als Ganzes zu erarbeiten und ggf. zunächst unverständliche Textteile zurückzustellen, bis nach Erarbeiten des Gesamttextes der Inhalt bzw. Sinn evtl. doch erkennbar ist. Bei der Auswertung der Interviews innerhalb der vorliegenden Studie hatte die Verfasserin allerdings mit diesem Problem nicht zu kämpfen, da sie sofort im Interview nachfragte, wenn ihr Aussagen nicht verständlich waren. Weiterhin weist Kuckartz (2012, 33) darauf hin, man solle sich beim Auswerten von Interviews „der hermeneutischen Differenz kritisch bewusst werden“, insbesondere im Zusammenhang mit anderen Sprachen oder Kulturen, die dazu beitragen könnten, dem/der Auswerter/in den Text fremd zu machen. Diese könnten durch das Erlernen einer fremden Sprache oder durch eine Übersetzung mittels eines qualifizierten Übersetzers/einer qualifizierten Übersetzerin verringert werden. Auch diese Problematik stellte sich bei der Interviewauswertung nicht, da die Interviews in der Muttersprache der Verfasserin und mit der deutschen Sprache mächtigen Interviewpartner/innen durchgeführt wurden. Viertens solle man bereits beim ersten Durcharbeiten des Transkriptes darauf achten, welche Thematiken, die mit den Forschungsfragen zu tun haben, vorkommen – diese Vorgehensweise machte sich die Verfasserin zu eigen. Letztlich empfiehlt Kuckartz, „zu unterscheiden zwischen einer Logik der Anwendung, d. h. Themen und Kategorien werden im Text identifiziert, der Text wird indiziert, und einer Logik der Entdeckung, d. h. wichtiges Neues, vielleicht sogar Unerwartetes wird im Text identifiziert“ (ebenda). Diesen Entdeckungen stand die Verfasserin bei der Textanalyse offen gegenüber. Wichtig sei zudem, für die konkrete Auswertung spezifisch für die Forschungsfragen ein Auswertungsschema zu konzipieren, dabei solle die „Erhebungs- und Auswertungsmethode [...] eng auf die Fragestellung bezogen entwickelt werden. Hier geht es also gerade nicht um die Anwendung einer vorab fixierten Methode, sondern um einen Blick aus Richtung der Forschungsfrage“ (Kuckartz, 2012, 37). Diesem Vorschlag wurde durch die Entwicklung eines speziell auf diese Studie passenden Kategoriensystems entsprochen.

Die typischerweise übliche Abfolge „*Forschungsfrage* → *Daten* → *Datenanalyse*“ (Kuckartz, 2012, 50, Kursivdruck im Original, B. S.) gilt nicht nur für die quantitative Forschung, sondern auch für die qualitative Inhaltsanalyse. Diese Reihenfolge ist auch in der vorliegenden Studie eingehalten worden. Dabei wird die Forschungsfrage, so Kuckartz (2012, 51)

„zu Beginn gestellt, bleibt aber dann nicht [...] unverändert bestehen, um am Ende der Analyse beantwortet zu werden, sondern [...] sie kann sich sogar während des Analyseprozesses noch – innerhalb bestimmter Leitplanken – verändern: sie kann präzisiert werden, neue Aspekte können sich in den Vordergrund schieben und unerwartete Zusammenhänge können entdeckt werden“.

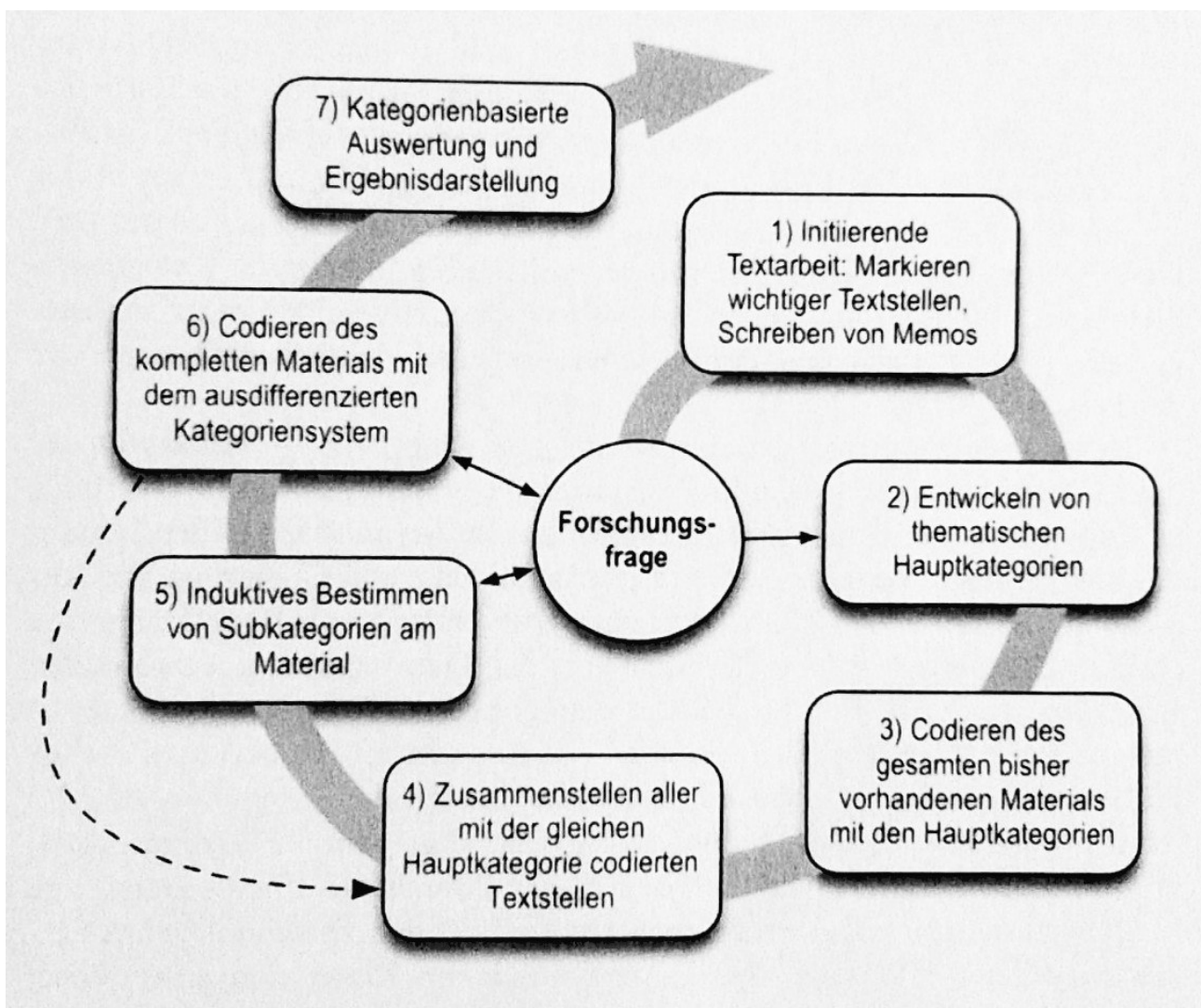
Auch diese Feststellung trifft auf die vorliegende Arbeit zu: zunächst wurde der Fokus bei den Forschungsfragen auf die möglichen Kompetenzentwicklungen durch sozialpädagogische Praktika gelegt, letztlich jedoch wurde die Fragestellung erweitert und die individuellen Professionalisierungsprozesse der Studierenden innerhalb der Praktika an sich in den Blick genommen.

Der Auswertungsprozess lief angelehnt an die von Hopf und Schmidt (aufgeführt bei Kuckartz, 2012, 37-38; vgl. aber auch Schmidt, 2010, 473-486) entwickelte Vorgehensweise ab: Im ersten Schritt wurden Auswertungskategorien am Material selbst entwickelt, wofür die Transkripte intensiv durchgearbeitet wurden. Dabei wurden lediglich die verbalisierten Aussagen berücksichtigt, unabhängig von paraverbalen Äußerungen und nonverbaler Kommunikation. Ziel war es, die Aussagen der Interviewten zu verstehen. Leitend war dabei folgende Frage: Welche Thematiken oder Aspekte lassen sich erkennen? Es wurden erste Kategorien entwickelt, die anschließend in Schritt 2 zu einem Kategoriensystem zusammengefasst, im weiteren Verlauf aber immer wieder ergänzt und/oder angepasst wurden. Aufgabe des dritten Schrittes war es, die Interviews anhand des Auswertungskategoriensystems einzuschätzen und zu kodieren, also getroffene Aussagen zu den Auswertungskategorien zuzuordnen und so auch fallzentriert die Informationsfülle zu reduzieren. Bei Schritt 4 wird angeraten, einzelne Ergebnisse auch quantifiziert, also bspw. mit Hilfe von Tabellen mit Auflistungen bzgl. Häufigkeiten innerhalb einzelner Auswertungskategorien, aufzuführen. Dieser Schritt wurde in der vorliegenden Arbeit ausgelassen, da er innerhalb dieser Studie aufgrund der geringen Zahl der Interviewten keinen besonderen Erkenntniswert versprach. Schritt 5 dient letztlich zur vertiefenden Einzelfallinterpretation, hier sollen dann einzelne Transkripte besonders in den Fokus gestellt werden, die konkreten Aufschluss bzgl. einzelner Forschungsfragen bieten. Innerhalb dieser Dissertation erfolgte deshalb eine Beschränkung auf die vordergründige Auswertung von 16 gut vergleichbaren Interviews, die vier übrigen Interviews wurden zwar auch formal ausgewertet, in die schriftliche Auswertung aber nur selten und am Rande mit einbezogen, da die Interviewten (BU2, BU4, BU8 und BU9) kein typisches Praktikum absolvierten, sondern bspw. ein FSJ oder eine mittelfristige bezahlte Tätigkeit als Praktikum anerkannt bekommen hatten. Für Teilaspekte inner-

halb der Forschungsfragen (bspw. bzgl. einzelner Kompetenzfacetten) ergaben sich aus einzelnen Interviews z. T. spezifischere und detailliertere Aspekte als in den Vergleichsinterviews. War dies der Fall, wurde bei diesen Einzelaspekten dann auch durchaus ein einzelnes Interview besonders in den Fokus gestellt.

Diese Vorgehensweise entspricht auch weitestgehend dem von Kuckartz (2012, 78) propagierten Modell der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, deren Ablaufschema er wie folgt skizziert:

Abbildung 12: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz



Quelle: Kuckartz, 2012, 78

Angelehnt an die Texte von Schmidt und Kuckartz ging die Verfasserin letztlich mit Unterstützung von MAXQDA 11 folgendermaßen vor: Zunächst wurden erste Kategorien und Codes anhand der

Forschungsfragen und dem Interviewleitfaden gebildet. Anschließend wurden als erste Auswertungsbasis je drei Interviews von Studierenden der Uni Mainz und der hda näher betrachtet und Kodierungen anhand der bereits entwickelten Kategorien und Codes vorgenommen. Gleichzeitig wurden neue Kategorien und Codes anhand der Interviews gebildet. Nahezu jeder einzelne Code erhielt ein Memo mit der stichwortartig zusammengefassten Aussage dieses Teilabschnittes. Im Anschluss wurden die sechs Interviews nochmals anhand der neuen Kategorienliste durchgearbeitet und kodiert, danach wurden die übrigen Interviews mit einbezogen, wobei hier auch noch Subcodes gebildet wurden, wenn erforderlich. Die erhaltenen (Sub)Codes wurden sodann einzeln betrachtet und ausgewertet, wobei ein besonderes Augenmerk auf ähnliche aber auch widersprüchliche Schilderungen sowie auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Berichten von hda- und Unistudierenden gelegt wurde. Anschließend erfolgte die kategorienbasierte Auswertung und die Ergebnisdarstellung im Einzelnen.

7.5.3 Kodierung der leitfadengestützten Interviews

Um die Interviews besser auswerten und vergleichen zu können, mussten diese kodiert werden. Das Kodieren lässt sich nach Schmidt (2010, 477-478)

„kurz charakterisieren als Einschätzung und Klassifizierung einzelner Fälle unter Verwendung eines Auswertungsleitfadens. Auswertungsleitfäden werden deshalb auch als Kodierleitfäden [...] bezeichnet. Mit Kodieren ist hier [...] eine Zuordnung des Materials zu den Auswertungskategorien gemeint, die eher dem z. B. in der Psychologie etablierten Verfahren des Kodierens entspricht“.

Zum Vorgang des Kodierens gibt Schmidt (2010, 478-479) folgende Hinweise, die auch in dieser Arbeit Beachtung fanden:

- „Bei der Kodierung eines Falles werden zunächst alle Textstellen identifiziert, die sich – im weiten Sinne – der Auswertungskategorie zuordnen lassen. Die einzubeziehenden Textstellen beschränken sich ausdrücklich nicht auf Interviewpassagen, in denen auf die der Kategorie entsprechenden Leitfaden-Fragen geantwortet wird. [...]
- Die Kodierung sollte sich – auch wegen möglicher Verzerrungen der Wahrnehmung durch die eigene Erinnerung an das Interview und den Interviewpartner – in jedem Fall ausschließlich auf geschriebenen Text beziehen. [...]
- Eine weitere Kodierregel ist, dass die Kodierung für jede Kategorie einzeln vorgenommen wird. Die Kodierung unter einer Kategorie soll so unabhängig wie möglich von den anderen Kategorien erfolgen und im Material begründet sein. Besonders dann, wenn Zusammenhangshypothesen überprüft werden, ist wichtig, dass die betreffenden Kategorien unabhängig voneinander kodiert werden“.

Diesen Ausführungen bzgl. des Kodierens entspricht Schritt 3 des unter Kapitel 7.5.2 beschriebenen

Auswertungsmodells nach Kuckartz. Der Kodierleitfaden sowie nähere Erläuterungen zum Kodiervorgang finden sich in Anhang 6.

7.5.4 Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Nach Kuckartz (2012, 69, Kursivdruck im Original, B. S.) sind für „die qualitative Inhaltsanalyse als einem regelgeleiteten Verfahren [...] Mischformen der Entwicklung des Kategoriensystems charakteristisch, die man als *deduktiv-induktive Kategorienbildung* bezeichnen kann“. Die deduktive Kategorienbildung zeichnet sich dadurch aus, dass bei dieser Herangehensweise „die bei der Inhaltsanalyse benutzten Kategorien aus einer bereits vorhandenen Systematisierung hergeleitet“ (Kuckartz, 2012, 60) werden. In der vorliegenden Studie ist diese Systematisierung der Interviewleitfaden. Bei deduktiv formulierten Kategorien werden somit die Kategorien bereits vor der Materialerhebung gebildet bzw. lassen sich direkt aus dem Leitfaden ableiten.

Allerdings reicht diese deduktive Kategorienbildung nicht aus: sie wird ergänzt durch eine induktive Vorgehensweise. Hierbei werden weitere Kategorien direkt aus dem Material heraus entwickelt, insbesondere werden bereits bestehende Kategorien dadurch weiterentwickelt und differenziert, es ergeben sich dann auch Subkategorien (vgl. Kuckartz, 2012, 62-63).

7.5.5 Statistische Merkmale der Interviewten und Anonymisierung der Interviews

Die Auswertung der Interviews innerhalb dieser Dissertation erfolgte in anonymisierter Form, was bedeutet, dass Namen oder Institutionsbezeichnungen, die auf eine/n Interviewpartner/in schließen lassen könnten, anonymisiert wurden. Jedem/jeder Interviewten wurde eine anonymisierte Kennung zugeordnet, die sich wie folgt zusammensetzt: BF steht für Befragte/r an der FH bzw. hda, die Nummer dahinter für die Interviewnummer, die zufällig vergeben wurde. BF1 bedeutet folglich: Befragte/r 1 an der FH. Korrespondierend dazu bedeutet das Kürzel BU dann Befragte/r der Universität Mainz. Wird direkt auf ein Zitat aus einem Interview verwiesen, wird neben dem die Person kennzeichnenden Kürzel noch die Absatzangabe der Quelle genannt: somit bedeutet das Kürzel BF1, 20-21, dass das Zitat aus dem Interview mit dem/der Befragten 1 an der Fachhochschule stammt und dort in den Absätzen 20-21 wiederzufinden ist.

Werden Namen von beteiligten Institutionen oder Personen (außer der hda oder der Uni Mainz oder anderen Hochschulen in Hessen oder Rheinland-Pfalz) genannt, so wurden diese auch anonymisiert.

Dies soll an folgendem fiktivem Beispiel verdeutlicht werden:

Angenommen, folgende Aussage wurde in einem Interview getroffen:

„Meine Anleiterin, Frau Doris Müller, ist eine langjährige Mitarbeiterin im Kindergarten Rasselbande in Frankfurt.“

Diese Zeile würde dann in anonymisierter Form folgendermaßen aussehen:

„Meine Anleiterin Frau [Name der Anleiterin] ist eine langjährige Mitarbeiterin im Kindergarten [Name des Kindergartens] in [Name der Stadt].“

Alter, Semesterzahl, Geschlecht und ggf. ein Migrationshintergrund der Befragten sind folgenden Tabellen zu entnehmen:

Tabelle 16: Befragte an der hda⁷⁵

Befragungskürzel	Alter	Semesterzahl	Geschlecht	Migrationshintergrund
BF1	24	2	w	nein
BF2	26	4	w	nein
BF3	20	2	w	nein
BF4	29	4	w	nein
BF5	43	2	w	nein
BF6	23	6	w	ja
BF7	34	2	w	nein
BF8	27	4	w	nein
BF9	19	2	w	nein
BF10	27	4	m	nein

Zum Befragungszeitpunkt waren die hda-Studierenden somit durchschnittlich 27,2 Jahre alt und befanden sich im 3,2. Semester, 1 von 10 interviewten Personen hatte einen Migrationshintergrund.

⁷⁵ Zu dieser Tabelle ist folgende Anmerkung zu machen: Als Befragte mit Migrationshintergrund wurden jene Interviewkandidat/inn/en gezählt, die ihre Kindheit nicht in Deutschland verbracht haben. BF9 hätte im klassischen Sinne auch Migrationshintergrund, ist aber bereits mit 2,5 Jahren nach Deutschland gekommen und in der hiesigen Kultur aufgewachsen.

Tabelle 17: Befragte an der Uni Mainz

Befragungskürzel	Alter	Semesterzahl	Geschlecht	Migrationshintergrund
BU1	23	5	w	nein
BU2	26	5	m	nein
BU3	23	5	w	nein
BU4	26	6	w	ja
BU5	22	4	w	nein
BU6	23	6	w	nein
BU7	23	6	w	nein
BU8	21	5	w	nein
BU9	22	4	w	nein
BU10	22	5	w	nein

Zum Befragungszeitraum waren die Studierenden der Uni somit durchschnittlich 23,1 Jahre alt und im 5,1. Semester, 1 von 10 interviewten Personen hatte einen Migrationshintergrund.

Damit sind die hda-Studierenden zum Interviewzeitpunkt tendenziell etwas älter als die Unistudierenden, absolvieren aber ihr sozialpädagogisches Praktikum früher im Studienverlauf.

Sowohl unter den Befragten der hda als auch der Uni sind jeweils eine männliche Person und eine Person mit Migrationshintergrund. Von einer guten Vergleichbarkeit beider Gruppen ist somit auszugehen, allerdings wurden – wie bereits erwähnt – bei den Unistudierenden nicht alle Befragten mit in die Auswertung einbezogen.

7.5.6 Intracoderreliabilität

Zur Überprüfung, ob die Interviews gem. des Kodierleitfadens ausreichend verlässlich kodiert wurden, hat sich die Berechnung einer Intercoder- oder Intracoderreliabilität im wissenschaftlichen Kontext eingebürgert. Zur Berechnung einer Intercoderreliabilität werden alle oder ein Teil der Interviews anhand des Kodierleitfadens erneut von einem Zweitkodierer/einer Zweitkodiererin kodiert und anhand dieses Ergebnisses dann die Intercoderreliabilität berechnet. Da die Verfasserin als externe Doktorandin keine Möglichkeit hatte, ohne erhebliche Kosten eine Zweitkodierung in Auftrag zu geben, entschied sie sich für die Berechnung der Intracoderreliabilität. Dabei wird von derselben Person ein Interview nach einer gewissen Zeitspanne ein zweites Mal kodiert. Der Zeitabstand zwischen diesen beiden Kodierungen betrug über zwei Jahre, damit kann von einer ausreichenden Zwischenzeitspanne ausgegangen werden. Vier der 16 in die Auswertung letztlich einbezo-

genen Interviews wurden erneut kodiert (das entspricht 25%), je zwei pro Hochschule. Da die Interviews nach Hochschulen getrennt, ansonsten aber der Reihenfolge nach willkürlich transkribiert wurden, entschied sich die Verfasserin im Sinne des Zufallsprinzips dazu, alle 16 näher in die Auswertung einbezogenen Interviews mit ihren Nummern aufzulisten und jedes vierte Interview erneut zu kodieren, somit wurden die Interviews der Befragten BF4, BF8, BU3 und BU10 ein zweites Mal kodiert.

Die Berechnung der Intracoderreliabilität erfolgte analog der Berechnung der Intercoderreliabilität (Holsti-Index) nach folgender Formel:

$$2 \times \ddot{U} : (C1 + C2)$$

Ü steht hierbei für die Anzahl der übereinstimmenden Kodierungen, C1 für die Anzahl der Kodierungen zu Kodierzeitpunkt 1 und C2 analog für die Anzahl der Kodierungen zum Kodierzeitpunkt 2. Bei einem Ergebniswert über 0.7 ist von einer guten Intracoderreliabilität auszugehen (vgl. Universität Augsburg, o. J.).

Die Berechnung ergab für diese vier Interviews einen durchschnittlichen Index von 0.90, somit kann von einer akzeptablen Intracoderreliabilität ausgegangen werden.

8. Auswertung der Interviews in Bezug auf die Forschungsfragen

Anhand der transkribierten und kodierten Interviews soll nun die Beantwortung der Forschungsfragen forciert werden. Diese sind, wie bereits erwähnt:

Forschungsfrage 1: Wie erleben die Studierenden die Praktika, welche Erfahrungen machen sie bzw. welcher Beitrag zur individuellen Professionalisierung kann Praktika unterstellt werden?

Forschungsfrage 2: Gibt es Unterschiede in den Aussagen der hda- und Unistudierenden abhängig von der curricularen Einbindung der Praktika?

Im Anschluss an eine Vorbetrachtung wird im Folgenden ausgeführt, welche im der Arbeit zugrunde gelegten Kompetenzprofil aufgeführte Kompetenzen durch Praktika – in Anlehnung an die Interviews mit den Studierenden – stimuliert werden können. Hierin sind auch Erläuterungen zu der für die individuelle Professionalisierung wichtigen (Selbst-)Reflexionsfähigkeit enthalten. Der dritten

in dieser Arbeit bzgl. der individuellen Professionalisierung der Studierenden wichtigen Komponente, der Theorie-Praxis-Relationierung, wird anschließend zu diesen Betrachtungen ein eigenes Kapitel gewidmet.

Innerhalb der Auswertung bzgl. der Stimulierung von Kompetenzentwicklungen durch die Praktika werden die gefundenen Kompetenzfacetten dem Kompetenzprofil (vgl. Kapitel 4.6) zugeordnet. Bzgl. der Kompetenzfacetten dieses Profils wird auf Parallelen zu den hier gefundenen Kompetenzfacetten verwiesen, da sich diese des öfteren überlappen und nicht trennscharf darstellen lassen. Im Rahmen der Auswertung der Interviews werden folglich durch die Verfasserin zu den einzelnen angesprochenen Items eigene Kompetenzfacetten formuliert, die aber mit den durch die HSA Luzern benannten Teil-Kompetenzen in Beziehung gesetzt werden. In der folgenden Tabelle werden letztere aufgeführt und die in der Analyse gefundenen Kompetenzfacetten dargestellt. Die grau unterlegten Felder zeigen an, zu welchen Teil-Kompetenzen (und Kompetenzfacetten) Entwicklungsstimulierungen in der Analyse festgestellt werden konnten. Die nicht unterlegten Felder wiederum zeigen die Teil-Kompetenzen an, die die HSA Luzern in ihrem Kompetenzprofil für die Bachelorstudierenden als wichtig erachtet, zu denen aber innerhalb der Auswertung der Interviews keine Entwicklungsstimulierungen erkannt werden konnten, was nicht bedeutet, dass hierzu generell keine Entwicklungsstimulierungen stattgefunden haben, sondern lediglich, dass diese in den Interviews keine Erwähnung fanden. Zum Teil ist aber auch anzumerken, dass bei einzelnen erwähnten Entwicklungsstimulationen eine enge Verknüpfung verschiedener (Teil-)Kompetenzbereiche zu erkennen ist, diese hier aber nicht in einem eigenen Punkt aufgeführt wurden. Hierauf wird dann aber zumindest im Text hingewiesen. Bsp.: bei der Sozialkompetenz können keine Kompetenzen im Bereich des Umganges mit Konflikt und Widerstand sowie der Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen entwickelt werden, ohne Kompetenzen im Bereich der Gestaltung von Kommunikation und Kontakt zu haben, sodass davon auszugehen ist, dass auch letztere Teil-Kompetenzweiterentwicklung innerhalb der Praktika stimuliert wurde, ohne dass diese Teil-Kompetenz hier eine eigene Rubrik erhält.

Tabelle 18: Die im Kompetenzprofil der HSA Luzern vorgesehenen Teil-Kompetenzen und die in der Analyse hierzu gefundenen und selbst formulierten Kompetenzfacetten

Methodenkompetenz	
Teil-Kompetenzen nach Kompetenzprofil	Kompetenzfacetten gemäß Analyse
Methodengeleitete Aufgaben-/Problembearbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Theoretisch erlernte Methoden in der Praxis anwenden können

	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Herangehensweisen zur Abgrenzung und Distanzschaffung entwickeln können • Methoden anpassen und variieren können • Schwierigkeiten bei der Methodenfindung und -anwendung aushalten und bewältigen können sowie Grenzen von Methoden erkennen können
Projektmanagement	
Organisationsentwicklung	
Verhandlung	
Medienkompetenz/Mediengestützte Kommunikation und Interaktion	
Wissenschaftliches Arbeiten	
Praxisorientierte Forschung	
Beratung	
Ressourcenerschließung und -vermittlung	
Partizipative Prozessgestaltung	
Gruppen leiten/begleiten	
Fachkompetenz	
Teil-Kompetenzen nach Kompetenzprofil	Kompetenzfacetten gemäß Analyse
Wissen zur Profession (Berufsrelevantes Wissen und Verstehen)	
Wissen zum Kontext (Gegenstandswissen, Problemwissen)	<ul style="list-style-type: none"> • Sich Wissen bzgl. Ablauf, Organisation und Verwaltung sozialer Einrichtungen aneignen können • Fachwissen vertiefen oder sich neu aneignen können
Wissen aus Disziplinen (Erklärungswissen)	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen vertiefen oder sich neu aneignen können
Selbstkompetenz	
Teil-Kompetenzen nach Kompetenzprofil	Kompetenzfacetten gemäß Analyse
(Selbst-)Wahrnehmung und -Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigene Persönlichkeit weiterentwickeln und eigene Stärken und Schwä-

	<p>chen erkennen können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsvermögen für eigenes Handeln und Auftreten entwickeln können • Ansichten, Vorurteile und Rollenbilder überdenken und revidieren können • Ein Rollenbewusstsein entwickeln, Grenzen der Praktikant/inn/enrolle erkennen und Rollenkonflikte aushalten/bewältigen können • Das „Professionelle Selbst“ vom „Persönlichen Selbst“ unterscheiden und professionell handeln können • Ein professionelles Nähe- und Distanzverhältnis herstellen und sich abgrenzen können
Umgang mit Anforderungen und/oder Belastungen	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Ablehnung umgehen können • Kritikfähigkeit entwickeln sowie Anregungen und Feedback einholen, annehmen und umsetzen können • Die eigene Berufswahl treffen und das Studium planen können • Rahmenbedingungen und Grenzen sozialer bzw. (sozial)pädagogischer Arbeit erkennen und damit umgehen können
Selbstrepräsentation	
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Sich Methoden aneignen können
Sozialkompetenz	
Teil-Kompetenzen nach Kompetenzprofil	Kompetenzfacetten gemäß Analyse
Gestaltung von Kommunikation und Kontakt	
Umgang mit Konflikt und Widerstand	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte lösen können
Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Mit spezifischer Klientel umgehen können • Interkulturell kompetent handeln können • Empathisch handeln können

	<ul style="list-style-type: none"> • Im Team arbeiten können • Gruppendynamische Prozesse erkennen und damit umgehen können • (Sozial)Pädagogisch angemessen handeln können • Mit herausfordernden und schwierigen Situationen umgehen und diese bewältigen können • Netzwerke erkennen und Netzwerkarbeit leisten können
Rollenhandeln/Rollengestaltung	

8.1 Vorbetrachtung: Rollen und Aufgaben der Studierenden im Praktikum

Vor der Analyse der Interviews bzgl. der Kompetenz- und Professionalisierungstimulierungen durch die Praktika geht es in diesem Kapitel darum, die verschiedenen Rollen und Aufgaben der Studierenden innerhalb der Praktika zu betrachten. Hierdurch ist ein erster Überblick möglich, in welchen Tätigkeiten und Institutionen die Studierenden ihre Praktikumserfahrungen machten.

Bei BU6 findet sich im Interview bzgl. der eigenen Aufgaben- und Rollenklärung folgende Bemerkung:

„[...] was ich für mich noch mitgenommen habe, das ist, dass man sich seiner Rolle klarer werden sollte irgendwie. Dieses, dieses: (..) „Was sind meine Aufgaben, was sind meine Pflichten?“ Das werde ich auf jeden Fall im nächsten Praktikum am Anfang erst mal für mich klären, weil das, finde ich, auch wirklich wichtig ist.“ (BU6,28)

Hier zeigt sich die Erkenntnis, dass eine grundsätzliche Klärung, welche Aufgaben und Rollen ein/e Praktikant/in in seiner/ihrer Praktikumseinrichtung hat, bereits am Anfang sinnvoll und lohnend scheint.⁷⁶

In der folgenden Tabelle werden die Rollen, Aufgaben und Tätigkeiten wiedergegeben, die die Studierenden in ihrer Praxiszeit wahrnahmen und über die sie in den Interviews berichten. Diese Aufzählungen sind hier sicherlich nicht abschließend. Da sich die reine Auflistung der Rollen, Aufgaben und Tätigkeiten der einzelnen Studierenden in ihren Praktika bzw. als Praktika anerkannten (sozial)pädagogischen Tätigkeiten nicht auf die konkrete Auswertung auswirkt, werden hier der Voll-

⁷⁶ Siehe auch im Kompetenzprofil der HSA Luzern die Kompetenzfacette „Rollenklarheit“.

ständigkeit halber auch BU2, BU4, BU8 und BU9 mit aufgeführt.

Tabelle 19: Rollen, Aufgaben und Tätigkeiten der Studierenden während des Praktikums bzw. der als Praktikum anerkannten (sozial)pädagogischen Tätigkeit

Studierenden-Kürzel	Einrichtung/ Institutionelle Aufgabe(n)	Rollen/Aufgaben/Tätigkeiten
BF1	Migrationsdienst	Förderangebote durchführen für Frauen in Integrationskursen, die nicht so gut mitkommen; gemeinsames Überlegen, ob der spezielle Kurs aktuell sinnvoll für die jeweilige Frau ist oder eine Alternative hilfreicher wäre (vgl. BF1,6+12); eigene Dokumentation über die ausgeführte Arbeit, Teilnahme an Besprechungen, Beratungen, internen und externen Treffen, Protokollführung, Beobachterinnen- und Zuhörerinnenrolle (vgl. BF1,18), Einbringen eigener Ideen (vgl. BF1,42)
BF2	Sozialpädagogische Familienhilfe	Teilnehmende Beobachtung (vgl. BF2,20), Beschäftigung von Kindern der Klient/inn/en während der Beratungen (vgl. BF2,20)
BF3	Jugendmigrationsdienst	Teilnahme an Beratungen, Ausflügen, Dienstgängen, Erzählwerkstatt, Deutschstunden; eigenständige Deutschstunden vorbereiten und durchführen (vgl. BF3,10), Übernahme von Verwaltungsaufgaben (vgl. BF3,36)
BF4	Familienunterstützender Dienst	Mitgestaltung des Freizeitangebots am Nachmittag (vgl. BF4,16+18), Hausaufgabenbetreuung (vgl. BF4,18), Akten ordnen (vgl. BF4,55)
BF5	Psychosoziale Beratungsstelle	Beobachterinnenrolle (vgl. BF5,4+6+8), Berichte über Gespräche schreiben sowie gemeinsame Reflexion über die Gespräche mit den Kolleg/inn/en (vgl. BF5,6+8)
BF6	Senior/inn/enbegegnungsstätte	Teilnahme an Kursen, die für die Senior/inn/en angeboten werden, Mithilfe bei den Vorbereitungen dazu, Kommunikation mit den Senior/inn/en, Präsentation des eigenen Heimatlandes, Begleitung von Projekten wie die „Lesepaten“ (vgl. BF6,34)
BF7	Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer/Zuwanderinnen	Hospitation bei der Beratungsarbeit (vgl. BF7,16), aktive Vor- und Nachbereitung von Schulungsveranstaltungen, Teilnahme an den Schulungen, Feedbackgeberin für Dozent/inn/en (vgl. BF7,18)
BF8	Psychosomatische Abteilung einer Kinderklinik	Mitlaufen, Beobachten; Alltag, Patient/inn/en und Personal kennenlernen (vgl. BF8,18+24+48), Akten lesen (vgl. BF8,26)
BF9	Kinderbetreuung im Hort	Betreuung der Gruppe, gemeinsames Essen beaufsichtigen

		tigen, Hausaufgabenbetreuung, Ausflüge organisieren und begleiten (vgl. BF9,10)
BF10	Jugendförderung: Teamer für Jugendfreizeit, Kindergruppe und offener Treff für Jugendliche	Beschäftigungsangebote und Ausflüge für die Kinder vorbereiten und durchführen; Anwesenheit von Kindern mit Anwesenheitspflicht kontrollieren und bei einem Fehlen der Kinder Nachforschungen anstellen (vgl. BF10,17); Betreuertätigkeit im offenen Treff (vgl. BF10,17); Koordination und Organisation bei der Jugendfreizeit, Ansprechpartner für die Jugendlichen (vgl. BF10,21)
BU1	Katholischer Träger: Hilfen bei Bewerbungen, Kompetenzagentur, berufsvorbereitende Maßnahme	Bei Bewerbungsschreiben unterstützen, beraten, Dokumentationsarbeit (vgl. BU1,8), Hospitation bei der Kompetenzagentur (vgl. BU1,8), Unterrichtseinheiten vorbereiten und durchführen, Dokumentationsarbeit bei einer berufsvorbereitenden Maßnahme (vgl. BU1,8)
BU2	flexible Hilfen und Tagesgruppe	Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern nach der Schule (vgl. BU2,12), handwerkliche Aufgaben, Auto waschen und tanken, Windeln wechseln, Einkäufe tätigen, Mittagessen und anschließendes Zähneputzen beaufsichtigen, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitgestaltung für die betreuten Kinder (vgl. BU2,22), hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Kinder von der Schule abholen (vgl. BU2,52)
BU3	Jugendwohngruppe	anfänglich vornehmlich Beobachterinnenrolle (vgl. BU3,20), dann auch Hausaufgabenzeiten betreuen, Anweisungen geben und Dienste kontrollieren (vgl. BU3,18+20); hauswirtschaftliche Zuständigkeit: Einkaufen und Kochen mit den Jugendlichen; Teilnahme an Außendiensten und Meetings (vgl. BU3,20)
BU4	(Mittags)Betreuung, Aufsicht und Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund an zwei Schulen	Kinderbetreuung an zwei verschiedenen Schulen (vgl. BU4,4+6), Hausaufgabenbetreuung, Deutschnachhilfe, mit Kindern über ihre Probleme sprechen (BU4,12+15-16)
BU5	Schulsozialarbeit	Beobachten und Zuhören, Mitwirkung bei einem Anti-Mobbing-Programm (vgl. BU5,22+24), eigenständige Planung und Durchführung von kleineren Unterrichtseinheiten und Projekten (vgl. BU5,22+24)
BU6	Kinder- und Jugendpsychiatrie	Mitlaufen bei einer Psychologin auf der Station, Teilnahme an Gesprächen und Testungen, eigenständige Durchführung von kleineren Testungen, Pflegetätigkeiten, Mithilfe bei „Alltagsgestaltung, Strukturierung, Essen machen und so“ (BU6,6)
BU7	Mädchenwohngruppe	„Ich habe für die Mädels gekocht, die Lernzeit betreut, ich war in den Teams dabei, Telefonate teilweise geführt, ja, die Mädels auch begleitet, mit denen gespielt, Nachhilfe gegeben, Dienste kontrolliert“ (BU7,18)

BU8	Schwerpunkt-Grundschule	AGs leiten und daran teilnehmen, Einzelarbeit mit den Kindern in verschiedenen Fächern, Beobachten, Feedback geben nach einem Unterrichtstag, kleinere Unterrichtseinheiten vorbereiten und durchführen (vgl. BU8,4+54)
BU9	familienergänzende Erziehung in einer Kinderbetreuungseinrichtung	Betreuung, frühkindliche Pflege, Schlafenlegen der Kinder, Mahlzeiten vorbereiten und gemeinschaftlich einnehmen, Nachmittagsbetreuung, „Tür- und Angelgespräche“ (BU9,4) mit den Eltern, eigene Angebote für die Kinder überlegen, vorbereiten und durchführen, mit den Kindern spielen (vgl. BU9,8)
BU10	Jugendzentrum	Gestaltung von Programmflyern, Mithilfe beim gemeinsamen Kochen und bei anderen Projekten (vgl. BU10,4), Hausaufgabenbetreuung für Grundschüler/innen (vgl. BU10,53)

8.2 Methodenkompetenz

Unter Methodenkompetenz werden im Folgenden⁷⁷ Fertigkeiten wie Arbeitstechniken, das Wissen um bestimmte Vorgehens- und Verfahrensweisen am Arbeitsplatz sowie das Wissen um spezifische Ablaufpläne verstanden. Zudem fallen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter diesen Begriff, die einen Menschen in die Lage versetzen, sich selbst benötigte Informationen zu beschaffen, diese für sich zu erfassen, zu kategorisieren und weiterzuverarbeiten sowie diese auch angemessen und verständlich aufbereiten und weitervermitteln zu können. Insbesondere gehören somit Problemlösungstechniken, Zeitmanagement und Entscheidungstechniken zur Methodenkompetenz. Zusätzlich zählen zur Methodenkompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit auch das Auswählen- und Anwenden-können sozialpädagogischer Methoden.

Bei der Auswertung der Interviews konnte festgestellt werden, dass durch die betrachteten Praktika vornehmlich die Teil-Kompetenzentwicklung „methodengeleitete Aufgaben-/Problembearbeitung“ stimuliert wurde.⁷⁸ Die Studierenden erprobten sich in der Fähigkeit, theoretisch erlernte Methoden in der Praxis anzuwenden, eigene Methoden zur Abgrenzung und Distanzschaffung zu entwickeln sowie Methoden auf die jeweilige Situation anzupassen und zu variieren.

- Theoretisch erlernte Methoden in der Praxis anwenden können

In den Interviews finden sich Aussagen, dass theoretisch erlernte Methoden in der Praxis angewen-

⁷⁷ wie bereits unter 4.5 aufgeführt

⁷⁸ Dies muss nicht bedeuten, dass andere Teil-Kompetenzen nicht auch stimuliert wurden, sondern lediglich, dass diese in den Interviews keine Erwähnung fanden.

det werden konnten. Hierbei handelt sich bspw. um Methoden des aktiven Zuhörens (z. B. Spiegeln)⁷⁹, psychomotorische Methoden⁸⁰ und Methoden der klientenzentrierten Gesprächsführung⁸¹. Bspw. schildert BF10, dass er sich um einen depressiven Jungen kümmerte, der sich von der Gruppe zurückzog:

„Und da wollte ich ihm gerecht werden und [...] wirklich auch eben das, was man gelernt hat, irgendwie anwenden. So was wie Übertragungen und Gegenübertragungen und aber auch Spiegeln [...].“ (BF10,45)

- Eigene Vorgehensweisen zur Abgrenzung und Distanzschaffung entwickeln können

Innerhalb der Interviews berichtet eine Studierende, bzgl. des Umgangs und der persönlichen Verarbeitung der (teils schwierigen) Erlebnisse im Praktikum für sich eine Vorgehensweise der Abgrenzung und Distanzschaffung entdeckt und entwickelt zu haben: Sie schreibt Berichte über die Beratungen und kann damit für sich eine Verarbeitung des Gehörten/Erlebten erreichen, um damit „den Klienten dann auch wieder gehen“ (BF5,42) lassen zu können. Dieses Vorgehen habe sie insbesondere benötigt, wenn sie die Klient/inn/engeschichten besonders berührten, weil sie Parallelen zu sich selbst oder nahen Anverwandten sah und sich deshalb zunächst mit einer professionellen Distanz bzw. einem angemessenen Nähe-Distanz-Verhältnis schwer tat. In der Sozialen Arbeit gilt jedoch ein „jeweils als „richtig“ empfundenen Maß von Nähe und Distanz“ (Dörr und Müller, 2012, 7) als wichtige Komponente professionellen Tuns, insbesondere auch für die Psychohygiene der in der Sozialen Arbeit tätigen Menschen.

- Methoden anpassen und variieren können

Es findet sich in den Interviews eine Aussage, dass man sich innerhalb des Praktikums zusammen mit den Kolleg/inn/en damit beschäftigt habe, Methoden auf die jeweilige Situation anzupassen und zu variieren. Man habe „normale erlebnispädagogische Spiele aus Büchern genommen und die dann umgemünzt“ (BF10,31), was aber nicht funktioniert und die Dynamik und den erwünschten Ausgang des Spieles zerstört habe. Für eine mögliche Kompetenzentwicklung ist hierbei das Reflektieren darüber, warum die Spiele sich anders entwickelt haben als erhofft, wichtig, denn (Methoden)Kompetenzentwicklung findet im Besonderen auch durch eine Fehleranalyse nicht passend eingesetzter Methodenvariationen – also einem Lernen aus Fehlern – statt (vgl. Kapitel 5.2).

⁷⁹ Vgl. hierzu Pantucek, 1998, 7-8; auch BF2 spricht davon, diese Methode „so ein bisschen schon verinnerlicht“ (BF2,48) zu haben, konkretisiert dies aber nicht näher.

⁸⁰ Psychomotorik kann an der hda als zusätzliches Modul (160) belegt werden.

⁸¹ Vgl. hierzu Plassmann, 2003, 2-3

- Schwierigkeiten bei der Methodenfindung und -anwendung aushalten und bewältigen können sowie Grenzen von Methoden erkennen können

Innerhalb der Praktika können Studierende auch Schwierigkeiten bei der Methodenanwendung sowie die Grenzen von Methoden kennenlernen und dadurch auch lernen, immer präziser eine der Einzelsituation entsprechend passende Methode aus einem (großen) Methodenrepertoire auszuwählen. Dabei ist die

„Anwendung von Methoden in der Sozialen Arbeit [...] anspruchsvoll: Methodisches Vorgehen soll rational begründbar sein, es soll ein sinnhafter Zusammenhang hergestellt werden zwischen einer Definition der aktuell zu bearbeitenden „Probleme“ und den Bedürfnissen der AdressatInnen Sozialer Arbeit. Dabei dürfen weder der jeweilige Auftrag der Sozialarbeitenden innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen noch das gegenwärtige (regional-)politische Umfeld außer Acht gelassen werden. Mit anderen Worten: Inhalt und Ziele der Problemdefinition und die eingesetzten Methoden der Problembearbeitung sowie -evaluation sollten für die betroffenen Menschen in ihrer aktuellen Situation und in ihrem sozialen Umfeld angemessen sein. Sie müssen gleichzeitig effektiv und effizient nach Standards der Profession eingesetzt werden.“ (Buss und Makowka, 2011, 17)

Die Auswahl einer passenden Methode wird zusätzlich dadurch erschwert, dass die Klient/inn/en ggf. unterschiedlich auf diese reagieren und diese Reaktionen sind nicht immer vorhersehbar und für einen Praktikanten/eine Praktikantin erst recht schwer vorauszusagen. Der oder die sozialpädagogisch Tätige muss deshalb auf eine Reaktion der Klientel wiederum angemessen reagieren und ggf. intervenieren können und die Grenzen von Methoden kennen. Erschwerend kommt hinzu, dass in der Sozialen Arbeit meist aus einer Fülle möglicher Methoden gewählt werden muss und durch diese Vielfalt die Auswahl der jeweils passendsten Methode zusätzlich erschwert wird, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Praktikant/inn/en diese Fülle noch gar nicht kennen und ausschöpfen können und ggf. auch die passendste Methode für eine Situation noch gar nicht erlernt haben.

In den Interviews finden sich Aussagen bzgl. der Schwierigkeit der Methodenanwendung bzw. -findung sowie des Erkennens von Grenzen von Methoden (bspw. der Grenzen des systemischen Ansatzes⁸², vgl. BF3, 22 und BF5,20), wie exemplarisch ein Zitat von BF1 belegt:

„Man hat vielleicht Sachen im Kopf, wie man (..) agieren MÜSSTE, aber das wirklich umzusetzen oder, also das ist schon schwierig. Finde ich.“ (BF1,50)

Ausgehend von diesen Erkenntnissen, aber auch durch das bewusste und reflektierte Beobachten der Klient/inn/enarbeit in den einzelnen Praktikumsstellen, stellen diese Studierenden fest, dass es

⁸² „Systemische Beratung bezieht sich auf die Grundlagen der Systemtheorie und erklärt das Verhalten von Menschen nicht isoliert aus deren inneren Eigenschaften heraus, sondern aus ihren Beziehungen untereinander und zu ihrer Systemumwelt.“ (DGSF, o. J.)

nicht immer die eine richtige Methode gibt, sondern in der Sozialen Arbeit eine Methodenvielfalt wichtig ist, welche dann aber auch die Herausforderung mit sich bringt, eine angemessene Methode für die sich jeweils ergebende Einzelsituation schnell und präzise auszuwählen.

8.3 Fachkompetenz

Wie bereits in Kapitel 4.5 erläutert, bezeichnet der Begriff „Fachkompetenz“ sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit, sich aufgrund eines angeeigneten fachlichen (sozialpädagogischen) Wissens und Könnens Aufgaben- bzw. Problemstellungen anzunehmen und diese in einem sach- und methodengerechten Vorgehen zielorientiert und selbstständig lösen zu können. Es bedarf dazu der Fähigkeit, fachimmanentes und fachübergreifendes Wissen und Können zu verknüpfen, zu erweitern und zu reflektieren, um dieses dann auch im Berufsalltag sinnvoll einsetzen zu können. Zur Fachkompetenz gehören Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten wie die Anwendung von Fachsprachen oder spezieller EDV-Programme. Fachkompetenzen werden i. d. R. durch spezifische Berufsausbildungen, Studiengänge, Fort- und Weiterbildungen vermittelt bzw. erworben, können aber auch im (beruflichen) Alltag durch Selbststudium o.ä. angeeignet oder (weiter)entwickelt werden.

8.3.1 Teil-Kompetenz Wissen zum Kontext und Teil-Kompetenz Wissen aus Disziplinen: Fachwissen vertiefen oder sich neu aneignen können

Unter der Aneignung und Vertiefung von Fachwissen sollen im Folgenden all jene Vorgänge verstanden werden, in denen sich die Studierenden mit bereits erlernten (sozialpädagogischen) Theorien in der Praxis auseinandersetzen, Theorien und Fachwissen erläutert bekommen und verinnerlichen oder sich angeregt durch die Praxis mit Hintergrundliteratur beschäftigen.⁸³ In der gelebten Praxis lässt sich bereits theoretisch erworbenes Fachwissen vertiefen und es wird zudem auch ganz neues Fachwissen zugänglich, da im Studium bis zum Praktikumszeitpunkt noch nicht alle Bereiche sozialer/sozialpädagogischer Arbeit bzw. Problemstellungen durchgenommen werden konnten und i. d. R. auch bis zum Ende des Studiums aufgrund der Breite dieser Felder nicht abschließend vermittelt werden können. Die Kompetenzfacette „Fachwissen vertiefen oder sich neu aneignen können“ ist dabei sowohl den Teil-Kompetenzen „Wissen zum Kontext“ als auch „Wissen aus Disziplinen“ zuzuordnen.

In den Interviews berichten Studierende von spezifischem Fachwissen, das sie sich innerhalb des

⁸³ Diese Teil-Kompetenz ist damit eng verknüpft mit der Teil-Kompetenz „Lernen“ (Selbstkompetenz).

Praktikums neu aneignen bzw. das sie im Praktikum vertiefen konnten. Welche Themengebiete dabei innerhalb von Praktika aufkommen, hängt stark von der Praktikumsinstitution ab. Es werden bspw. erste Kenntnisse bzgl. des Ausländerrechts und des Ablaufs von Asylverfahren innerhalb Deutschlands (vgl. BF1,32 und BF3,49) erlangt, Kenntnisse bzgl. des Grundsicherungsrechts vertieft (vgl. BF3,18 und BF7,34) und neues Wissen zum Krankheitsbild und den Behandlungsmöglichkeiten von Anorexie (vgl. BF8,50) sowie bzgl. „stoffgebundenen Süchten und Süchten überhaupt“ (BF5,26) erworben. Zudem wurde erwähnt, dass man sich mit den bereits in der Theorie erlernten „verschiedenen Ebenen in der Sozialarbeit“ (BF7,26) beschäftigt und diese im Praxisalltag nachvollzogen habe.

8.3.2 Teil-Kompetenz Wissen zum Kontext (Gegenstandswissen, Problemwissen): Sich Wissen bzgl. Ablauf, Organisation und Verwaltung sozialer Einrichtungen aneignen können

Die Abläufe, Organisation und Verwaltung innerhalb sozialer Einrichtungen weisen untereinander meist Ähnlichkeiten auf, sind aber i. d. R. nicht völlig identisch, sondern werden insbesondere auch durch das zuständige „Management“ (vgl. Gehrman und Müller, 2006, 17)⁸⁴ gestaltet. Taucht ein/e Praktikant/in in eine ihm/ihr bislang unbekannte Institution ein, ist es wichtig, diese möglichst schnell zu durchblicken und sich entsprechend in die gegebenen Strukturen integrieren zu können, da nur so ein sinnvolles Tätigwerden im Rahmen dieser Einrichtung möglich ist.

Einer der Studierenden, der zu diesem Themenkomplex Aussagen trifft, nutzt sein Praktikum als Teamer bewusst dazu, sich Hintergrundwissen bzgl. Organisation, Verwaltung und Ablauf von Jugendfreizeiten anzueignen (vgl. BF10,67). Andere Studierende machen in ihrem Praktikum neue Erfahrungen bzgl. des Tagesablaufs innerhalb von Klinikstrukturen (vgl. BF8,48 und BU6,14) und müssen sich in diese Strukturen erst einmal einfinden:

„So etwas habe ich noch nie gesehen und war am ersten Tag erst mal völlig überrannt (lachend).“ (BF8,48)

Weitere Studierende schildern, dass sie (teilweise erstmals) mit Verwaltungsaufgaben in Kontakt kamen (vgl. BU7,23) und somit erste Einblicke in den Verwaltungsapparat und -aufwand, der zusätzlich zu der eigentlichen sozialpädagogischen/sozialen Arbeit zu erledigen ist, bekamen. Dazu gehörte auch die Beschäftigung mit Fragen der Organisation, der Finanzierung und den Auflagen, die im sozialpädagogischen Alltag zu beachten sind (vgl. BU1,16+22).

⁸⁴ „Kein Zweifel: Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit erfordert auch, dass Einrichtungen, die soziale Dienstleistungen anbieten, nach den Regeln eines modernen Managements organisiert sind, geleitet werden, arbeiten, ihre Arbeitsergebnisse überprüfen und diese auch in der Öffentlichkeit darstellen.“ (Gehrman und Müller, 2006, 17)

8.4 Selbstkompetenz

Selbstkompetenz bezeichnet nach Straka (2002, 225), wie bereits in Kapitel 4.5 angeführt, „die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln“. Selbstkompetenz lässt sich gem. Wilbers (2012, 285) auch definieren „als eine kognitive und affektive Disposition, die dem Individuum ermöglicht, variable Situationen der Selbstthematisierung selbstständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten.“ Selbstkompetenz, die teilweise auch als Personalkompetenz bezeichnet wird, betrifft somit unmittelbar die Persönlichkeit des/der Einzelnen hinsichtlich seines/ihrer Gefühlslebens, des Selbstkonzepts und der Selbstwahrnehmung. Unter den Begriff Selbstkompetenz lassen sich somit Eigenschaften wie Selbstständigkeit und -vertrauen, Kritikfähigkeit, Zuverlässigkeit und auch Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein subsumieren. Überdies gehört auch die (Weiter)Entwicklung eigener Wertvorstellungen zur Selbstkompetenz.

8.4.1 Teil-Kompetenz (Selbst-)Wahrnehmung und -Reflexion

Innerhalb der Analyse konnten zur Teil-Kompetenz (Selbst-)Wahrnehmung und -Reflexion 6 Kompetenzfacetten herausgearbeitet werden, deren Aneignung bzw. (Weiter)Entwicklung in den Praktika nach Aussagen der Studierenden stimuliert wurden.

- Die eigene Persönlichkeit weiterentwickeln und eigene Stärken und Schwächen erkennen können

Als eine wichtige Kompetenzfacette der Selbstkompetenz gilt es – auch außerhalb der Sozialen Arbeit – die eigene Persönlichkeit reifen zu lassen und sich weiterentwickeln zu können, so lautet bspw. ein Seminarangebot für Manager/innen im April 2017: „Selbstkompetenz stärken – ein Entwicklungsweg zur persönlichen Reifung“ (managerSeminare.de, 2017). Doch nicht nur Manager/innen sind darauf angewiesen, die eigene Persönlichkeit beständig (weiter)zuentwickeln. In Bezug auf die Studierenden der Sozialen Arbeit können hierzu auch Praktika beitragen. Die Studierenden tauchen in ihnen meist noch unbekannte Arbeitsbereiche ein und lernen deren Herausforderungen und Möglichkeiten kennen.

Für einige Studierende war die (Eigen)Reflexion innerhalb des Praktikums sehr wichtig. Bspw. empfindet BF5 die Auseinandersetzung mit suchterkrankten Klient/inn/en

„auch [als] eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, eine Reflexion über die eigene Biographie, über meinen Standpunkt Suchtkranken gegenüber.“ (BF5,34)

Zudem wird in den Interviews geschildert, dass Studierende im Praktikum eigene Stärken und Grenzen entdeckten (vgl. BF10,21-23+35+41+51 und BU5,44). Es wurde von einzelnen Studierenden auch bemerkt, dass sie sich durch das Praktikum weiterentwickelt hätten und daran „so ein Stück gewachsen“ (BU3,24) und bspw. ruhiger und geduldiger (vgl. BU10,28) geworden oder nun auch besser dazu in der Lage seien, ihre eigenen Gefühle zu erkennen und diese abzugrenzen von den Gefühlen, die seitens der Klient/inn/en auf sie einströmten (vgl. BF2,22). Auch ein Überdenken eigener Ansichten und Vorurteile habe stattgefunden (vgl. BF2,28) sowie ein Nachdenken über das authentische Auftreten im Klient/inn/enkontakt (vgl. BF2,70).

- Reflexionsvermögen für eigenes Handeln und Auftreten entwickeln können

Eine wichtige Fähigkeit und Teil (sozial)pädagogischer Kompetenz von (sozial)pädagogisch tätigen Personen ist es, das eigene Handeln und Auftreten bzgl. der eigenen Professionalität reflektieren und damit auch überdenken und anpassen zu können. Das (sozialpädagogische) „Handeln gilt dann als professionell, wenn es auf wissenschaftlichen Beschreibungen und Erklärungen basiert und an den damit verbundenen wissenschaftsbegründeten Arbeitsweisen und Methoden ausgerichtet ist.“ (Ebert, 2011, 5) Praxissituationen erfordern jedoch oft schnelle Reaktionen und Interventionen in der Arbeit mit der jeweiligen Klientel. Meistens ergibt sich erst mehr oder weniger lange Zeit später die Gelegenheit, über das eigene Handeln und Auftreten zu reflektieren und zu überlegen, was ggf. hätte besser gemacht werden können und was bereits gut bzw. professionell gelaufen ist.

Dass Reflexionsprozesse bzgl. des eigenen Handelns und Auftretens stattgefunden haben, beschreiben relativ viele der befragten Studierenden (vgl. BF2,24; BF9,60; BF10,19+21+43; BU3,52; BU6,32 und BU10,46). Insbesondere BF2 beschreibt dies recht anschaulich. Sie sei zu der Erkenntnis gelangt,

„[...] dass es einfach für die Soziale Arbeit, egal in welchem Bereich man ist, würde ich sagen, einfach unglaublich wichtig ist, dieses immer wieder zu reflektieren, die eigene Arbeit, [...]. Also, dass es im Prinzip ganz, ganz wichtig ist, sich immer wieder selbst zu reflektieren, um da auch, ja, voranzukommen.“ (BF2,24)

Reflexionsprozesse setzen offensichtlich insbesondere – aber nicht nur – ein, wenn einzelne Situationen als besonders herausfordernd empfunden wurden. Dies können ein plötzlich aggressiv oder provozierend agierendes Kind/agierender Jugendlicher sein (vgl. BF9,60 und BU10,46) oder aber auch gesundheitsbedrohende Dehydrierungsscheinungen bei den betreuten Jugendlichen einer Feri-

enfreizeit (vgl. BF10,43).

Es wird zudem resümiert, dass es innerhalb der Sozialen Arbeit immer Verbesserungs- und Steigerungspotenzial gebe (vgl. BU5,58 und BU7,25). So erkennt BU7 für sich, dass ihr die Praxis an sich sehr viele Lernmöglichkeiten biete, denn hier könne sie „den Umgang mit Klienten [...] gut üben und auch verbessern“ (BU7,25). Dieser Prozess intensiviert sich für sie zudem durch Reflexionsgespräche mit Kolleg/inn/en, aber auch mit Außenstehenden, die ebenfalls pädagogisch tätig sind.

- Ansichten, Vorurteile und Rollenbilder überdenken und revidieren können

Während der Praktika werden die Studierenden mit Klientelgruppen und Situationen konfrontiert, mit denen sie zuvor oft noch nichts zu tun hatten. Üblicherweise haben sie aber bereits eine gewisse Vorstellung davon, was und wer sie wohl im Praktikum erwarten wird. Teilweise sind diese Vorstellungen geprägt von Vorurteilen. Diese bilden sich insbesondere, wenn kein eigener direkter Kontakt zu einer Personengruppe besteht und vermeintliche „Kenntnisse“ über Personengruppen nur auf Hörensagen und/oder Gerüchten basieren. Grundsätzlich ist die Vorurteilsbildung ein normales, menschliches Phänomen, das durchaus einen praktischen Nutzen hat, denn Vorurteile „helfen, die eigene Umwelt zu verstehen, denn sie reduzieren Informationen und erklären die Welt.“ (Zick im Interview mit Koch, 2015, 2) In Bezug auf die Studierenden in den Praktika besteht die Anforderung, sich dieser Vorurteile, Ansichten und auch Rollenbilder bewusst und offen dafür zu sein, die Realität objektiv wahrzunehmen. Dabei stellen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Revidierung solcher Vorurteile durch objektive Betrachtungen und Erlebnisse eine wichtige Kompetenz dar.

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass sich einige der Studierenden mit eigenen Vorurteilen und Vorverurteilungen bewusst auseinandergesetzt haben. Bspw. überdenkt BF2 ihre Vorstellung, wie eine Familie für sie idealerweise zu sein hat:

„Also, für mich war noch mal die, die Erkenntnis: „Mensch, nur/ nicht nur DEIN Bild von Familie ist das richtige. Es gibt noch 100.000 andere Bilder und die sind auch irgendwo, haben ihre, sind auch richtig.“ Ja? Und das fand ich ganz, ganz lehrreich sozusagen.“ (BF2,28)

Zudem gelingt weiteren Studierenden das Revidieren bzw. Relativieren von Vorurteilen und Vorverurteilungen, etwa der Annahmen, dass in Jugendwohngruppen v. a. verhaltensauffällige Jugendliche (vgl. BU3,28+42) und in Jugendzentren nur die „Asozialen“ (BU10,32) vorzufinden seien.

Weiterhin verhilft einer Studierenden die bewusste Reflexion über die privaten Hintergründe und bisherigen Lebensverläufe der Jugendlichen in einer Bildungsmaßnahme, zu einem Umdenken bzgl. deren provokanten und nicht der Norm entsprechenden Verhaltensweisen zu gelangen:

„Wie gesagt, (...) auf jeden Fall so ein bisschen der Blickwinkel, dass die Leute verhalten sich nicht sonder/ zwangsläufig, so wie sie sich verhalten, weil sie alle doof sind und weil sie alle gemein zu mir sind, sondern weil einfach aus ihrer jetzigen Situation heraus, das für sie das sinnvollste Handeln ist, egal, wie blöd das von außen vielleicht aussieht.“ (BU1,20)

Eine weitere Studierende erklärt, sie habe vor dem Praktikum noch eine unausgereifte Vorstellung vom Themenfeld der präventiven Schulsozialarbeit und deren Rolle gehabt und diese „eher als Luxus“ (BU5,48) gesehen, den sich eine Schule leiste. Es sei ihr zuvor nicht klar gewesen, in welchem großem Umfang die Schulen an der Erziehungsarbeit der Schüler/innen beteiligt seien, sondern sie sei davon ausgegangen, dass der Großteil der Sozialisations- und Erziehungsarbeit der Kinder von den Herkunftsfamilien selbst übernommen werde.

- Ein Rollenbewusstsein entwickeln, Grenzen der Praktikant/inn/enrolle erkennen und Rollenkonflikte aushalten/bewältigen können

Lt. Ebert (2011, 11) ist aus „Sicht der soziologischen Rollentheorie [...] die Aneignung der Berufsrolle mit einer Vielzahl von einzelnen Rollenlernprozessen verbunden.“ Beginnt ein/e Studierende/r ein Praktikum im Rahmen seiner/ihrer beruflichen Sozialisation, so findet er/sie sich damit auch bereits in neuen Rollen mit unterschiedlichen Rollenerwartungen, die von außen an ihn/sie herangetragen werden, wieder: er/sie ist Praktikant/in, gleichzeitig aber auch – zumindest teilweise – mitverantwortlich in einem bestimmten Berufsfeld, außerdem bleiben auch viele andere Rollenerwartungen (bspw. aus dem privaten Bereich) erhalten. „Es handelt immer ein und dieselbe Person, die verschiedene Rollenerwartungen miteinander in Einklang bringen muss. Dem Individuum fällt die Aufgabe zu, die verschiedenen Rollen, die sich auch gegenseitig beeinflussen können, aufeinander abzustimmen.“ (Ebert, 2011, 18) Wichtig ist v. a., dass sich die Studierenden die Kompetenz aneignen, sich ihrer Rollen bewusst zu werden, eventuelle Konflikte zwischen Rollen erkennen und damit reflektiert umgehen können, insbesondere im Hinblick auf die Grenzen, die eine (Praktikant/innen)Rolle mit sich bringt und die zu beachten sind⁸⁵.

In den Interviews findet sich die Erkenntnis, dass es wichtig sei, sich selbst über die eigene, neue Rolle klarzuwerden (Rollenklärung), sich zu verdeutlichen, welche Anforderungen und Pflichten diese mit sich bringt und wo deren Grenzen liegen, um dann dementsprechend auch agieren zu können (vgl. BU6,28 und BF8,42). Dabei werden diese Grenzen nicht nur von den Praktikant/inn/en selbst definiert, sondern sie bekommen diese auch von der Klientel aufgezeigt (vgl. BU6,32). Ebenso gilt es, Rollenkonflikte zu bemerken und diese auszuhalten. Bspw. erkennt BU10, dass sie eine

⁸⁵ Vgl. die Kompetenzfacetten „Soziale Rolle/Rollendistanz“ (Selbstkompetenz) im Kompetenzprofil der HSA Luzern, aber auch „Rollenklarheit/-transparenz“ (Sozialkompetenz).

professionelle Rolle auszufüllen hat und für sich definieren muss, was sie darunter versteht. Es bereitet ihr zunächst Probleme, sich auf den Aufgabenbereich zu beschränken, den ihr ihre Rolle zuweist (vgl. BU10,53). Zudem sind widerstreitende Zielsetzungen innerhalb einer Rolle möglich. Auch dies muss ausgehalten werden können. Ein/e Praktikant/in sollte dies soweit als möglich für sich in Einklang miteinander bringen, auch wenn er/sie dabei „an Grenzen kommt“ (BU5,54). BU5 wird bspw. die Aufgabe zugeteilt, eine ganze Klasse inklusive eines Jungen zu unterrichten, der von den Klassenkamerad/inn/en gemobbt wird, was ihr bereits vorab bekannt ist (vgl. BU5,54). Sie kann nun aber nicht explizit auf ihn eingehen, auch, wenn sie bemerken sollte, dass in dieser Situation wieder Mobbing gegen den Jungen betrieben wird, denn hier steht die gesamte Gruppe im Fokus und die Vermittlung des Unterrichtsstoffes.

Innerhalb einer professionellen Rolle muss zudem oftmals anders agiert werden, als man dies im privaten Bereich täte, insbesondere, wenn die Klientel (fast) so alt ist wie der/die Praktikant/in selbst. Würde man ggf. privat eher einen freundschaftlichen Kontakt mit der eigenen Altersgruppe anstreben, muss hier (sozial)pädagogisch und mit einer professionellen Distanz vorgegangen werden, auch wenn dies schwer fällt (vgl. BU3,26).

In Praktika kann es nach den Schilderungen in den Interviews auch dazu kommen, dass sich der/die Praktikant/in gegenüber der zu betreuenden Klientel zunächst einmal in seiner/ihrer Rolle behaupten muss. BU1 erklärt bspw., dass sie in ihrem Praktikum gelernt habe, sich zum einen als Frau gegenüber Männern deutscher Herkunft und auch mit „ausländischer Abstammung“ (BU1,16)⁸⁶ und als Person mit einer übergeordneten Rolle gegenüber (fast) Gleichaltrigen zu behaupten, denn BU1 ist kaum älter (oder teilweise sogar jünger) als die Klientel, die sie betreut. BU1 sieht sich hier somit vor gleich zwei Herausforderungen stehend, wie sie bemerkt: zum einen, als Frau von den überwiegend männlichen Teilnehmer/innen mit Respekt behandelt zu werden (so empfindet sie es zumindest) und zum anderen, als Gleichaltrige (oder Jüngere) in einer übergeordneten Rolle akzeptiert zu werden.

- Das „Professionelle Selbst“ vom „Persönlichen Selbst“ unterscheiden und professionell handeln können

Eine weitere wichtige (sozial)pädagogische Kompetenz, die sich die Studierenden im Praktikum aneignen können, ist der bewusste Umgang mit und die Unterscheidung von „professionellem Selbst“⁸⁷ und „persönlichem (privaten) Selbst“. Zudem ergeben sich Gelegenheiten zur Kompe-

⁸⁶ Hier geht sie davon aus, dass die andere kulturelle Sozialisation zusätzlich zu dieser Schwierigkeit beitrage (vgl. BU1,18).

⁸⁷ Unter „professionellem Selbst“ wird hier nach Bauer (o. J.) Folgendes verstanden: „Das professionelle Selbst ist der im Beruf sichtbar werdende und für berufliches Handeln relevante Teil der Person eines Menschen. Das professio-

tenz(weiter)entwicklung bzgl. des eigenen professionellen Auftretens und Handelns: im Praktikum kann geübt werden, gegenüber der Klientel bewusst, bestimmt und wohlüberlegt aufzutreten und dabei die erlernten (sozial)pädagogischen Grundlagen und -werte zu beachten. Für ein professionelles (sozial)pädagogisches Handeln ist es auch wichtig, dass die Studierenden unterscheiden können, welche Verhaltensweisen zu ihrem „professionellen Selbst“ und welche zu ihrem „persönlichen (privaten) Selbst“ gehören und wann es jeweils angebracht ist, diese Anteile einzusetzen. Bspw. könnte es dem persönlichen Selbst eines/einer Studierenden entsprechen, in seiner/ihrer eigenen Student/inn/enwohnung Unordnung zu haben und dies nicht weiter störend zu finden – arbeitet er/sie jedoch z. B. in einer Jugendwohngruppe, so gehört es zu den Aufgaben des „professionellen Selbsts“ als Betreuer/in, dafür zu sorgen, dass dort ein gewisses Maß an Ordnung und Hygiene eingehalten wird.

Eine Studierende betont bspw. explizit im Interview, dass sie

„vor allen Dingen auch noch diese Schnittstelle „Professionelles Selbst“ und ja, „Persönliches Selbst““ (BF8,38)

besser kennen gelernt habe.

Eine weitere Studierende schildert, dass sie sich im Praktikum damit konfrontiert sah, unterschiedlich starke Sympathien für ihre Klientinnen zu hegen und darauf achten musste, dennoch allen Klientinnen gegenüber „fair [...] im Umgang“ (vgl. BU7,23) zu bleiben. Im privaten Bereich entscheiden i. d. R. Sympathien darüber, mit wem man sich näher einlässt, bspw. eine Freundschaft beginnt und wen man eher meidet oder auf Distanz hält. Im professionellen Feld dagegen dürfen Sympathien und Antipathien nicht zu einer Ungleichbehandlung führen.

Ebenso gehört zu einem „professionellen Selbst“ und Auftreten keine freundschaftliche Basis, sondern eine gewisse Distanz zur Klientel. Auch wenn diese kaum jünger, gleichaltrig oder nur wenig älter als der/die Sozialarbeiter/in ist, verbietet sich aus professioneller Sicht eine freundschaftlich angehauchte Arbeitsbasis, der/die Sozialarbeiter/in sollte stattdessen eher eine zwar vertrauensvolle, aber dennoch distanzierte Arbeitsbeziehung anstreben, erkennt bspw. BU6 (BU6,24).

Eine weitere Studierende, BU10, schildert, dass sie sich durch die Provokationen eines Jugendlichen dazu habe hinreißen lassen, auf einem ähnlichen Niveau wie der Jugendliche selbst zu agieren (sie beschreibt die Situation ausführlich in den Absätzen 46-50) und nicht aus einer professionellen Warte heraus. BU10 stellt fest, dass diese Reaktion ein Fehler gewesen sei. Sie hat hier recht

nelle Selbst ist das organisierende Zentrum, von dem aus Kompetenzen, Ziele und Handlungsrepertoires so miteinander verknüpft werden, dass ein kohärentes Bild einer verantwortlich handelnden professionellen Persönlichkeit entsteht.“

emotional gehandelt, eher so, wie sie wohl mit einem Freund/einer Freundin umgegangen wäre, wäre im privaten Bereich eine ähnliche Situation entstanden. Hier kam folglich mehr das „persönliche Selbst“ zum Vorschein und verdrängte (kurzzeitig) das „professionelle Selbst“.

- Ein professionelles Nähe- und Distanzverhältnis herstellen und sich abgrenzen können

Um einen sozialpädagogischen Beruf dauerhaft ausüben zu können, ist es wichtig, die Fähigkeit zur Wahrung eines professionellen Nähe- und Distanzverhältnisses zu erlernen und sich die Fähigkeit anzueignen, sich von den Problemen und Schicksalen der Klientel abgrenzen zu können⁸⁸ (vgl. Schäfter, 2010, 61-63). Dabei fällt es Praktikant/inn/en oft schwer, die richtige Balance zwischen einer empathischen Nähe und der erforderlichen professionellen Distanz zur Klientel zu finden. Für die eigene Psychohygiene ist dies aber unerlässlich und es ist sehr wichtig, die Probleme der Klient/inn/en auch bei diesen belassen und von den eigenen, persönlichen Problemen trennen zu können. Wie die Studierenden mit diesen Anforderungen im Praktikum zurecht kamen und welche Kompetenz(weiter)entwicklungsprozesse dabei angestoßen wurden, soll der folgende Abschnitt zeigen.

Die Wichtigkeit des professionellen Nähe-Distanz-Verhältnisses und der eigenen Abgrenzung für die Studierenden zeigt sich bereits dadurch, dass sich in den Interviews anteilmäßig recht viele Studierende diesbezüglich äußern und über ihre Erfahrungen berichten.⁸⁹ Eine Studierende sieht die Abgrenzung als wichtige Fähigkeit von Sozialarbeiter/inne/n an, um dauerhaft im Beruf arbeiten zu können und dabei physisch und psychisch gesund zu bleiben (vgl. BF3,51). Sie selbst schaffe nach eigenen Aussagen diese Abgrenzung noch nicht in allen Situationen und müsse noch daran arbeiten. Auch andere Studierende schildern Fälle bzw. Situationen, in denen ihnen die Wahrung des Nähe-Distanz-Verhältnisses und die eigene Abgrenzung nicht ganz leicht fiel, bspw. wenn die persönlichen Lebensgeschichten und Schicksale der Betreuten sehr „an die Substanz“ (BF8,42) gingen, wie etwa ein Kind, das mit dem Tod ringt (BF8,42), ein Mädchen, dessen Mutter Suizid begeht (vgl. BU7,25) oder das Erleben der Einsamkeit mancher älterer Menschen (vgl. BF6,48). Ähnlich schwierig werden Erlebnisse bzw. Schicksale von Klient/inn/en bzgl. der eigenen Abgrenzung und der Wahrung eines Nähe-Distanz-Verhältnisses empfunden, wenn diese eigenen Erlebnissen/Schicksalsschlägen ähneln (vgl. BF10,45, hier geht es um ähnlich empfundene negative Emotionen) oder auch Ähnlichkeiten mit den Lebensgeschichten/Schicksalen von Personen aus dem Privatleben aufweisen (vgl. BF5,14; hier betrifft es Suchtproblematiken). Eine weitere Studierende lernt zu unter-

⁸⁸ Hier gibt es eine Überschneidung zur Teil-Kompetenz „Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen“ mit der Kompetenzfacette „Balance von Nähe und Distanz“ im Kompetenzprofil der HSA Luzern.

⁸⁹ Es finden sich hierzu Hinweise in insgesamt 11 der in die Auswertung einbezogenen Interviews.

scheiden, welche Gefühle von den Klient/inn/en auf sie einströmen und welche Gefühle sie selbst den jeweiligen Situationen entgegenbringt (vgl. BF2,22; ähnlich auch: BF2,44).

Das Praktikum wird teilweise als wichtiges Übungsfeld empfunden, in dem es möglich ist, zu trainieren, wie man „Nähe und Distanz ausbalancieren“ (BU6,16) und erfahren kann, welche persönlichen Anteile und private Informationen man in die Arbeit einfließen und welche man zum Eigenschutz auch im Privaten belassen sollte (vgl. BU3,42).

Für einige Studierende ist es zudem zunächst ungewohnt, mit fast gleichaltrigen Jugendlichen anders als auf freundschaftlicher Basis umzugehen und sie nicht als Peer-Group zu betrachten, sondern zu erkennen, dass sie hier eine andere Rolle einnehmen und deshalb kein freundschaftliches, sondern ein von professioneller Distanz geprägtes Arbeitsverhältnis angemessen ist (vgl. BU6,24 und BU10,19-24).

8.4.2 Teil-Kompetenz Umgang mit Anforderungen und/oder Belastungen

- Mit Ablehnung umgehen können

Die Erfahrung, von anderen Menschen abgelehnt zu werden, ist i. d. R. nicht einfach zu verkraften und kann auch das Selbstbewusstsein verletzen. Ablehnungserfahrungen treten aber immer wieder im alltäglichen Leben auf, sei es beruflich oder privat. Besonders schwierig kann es jedoch für Studierende sein, wenn sie in einem Praktikum, in dem sie i. d. R. ohnehin (zumindest anfänglich) noch unsicher agieren, auf Ablehnung durch die Klientel stoßen, auch wenn es generell im Bereich der Sozialen Arbeit keine Seltenheit ist, dass Sozialpädagog/inn/en mit Vorbehalten und auch Ablehnung zu kämpfen haben. Dies tritt insbesondere in Zwangskontexten auf, da sich manche Klientel nicht freiwillig in Betreuung begibt, es aber bspw. im Zusammenhang mit behördlichen Auflagen durch Jugendämter o. ä. (vgl. Kähler, 2005) tun muss. Misstrauen und Ängste dieser Klient/inn/en können dann die Folge sein (vgl. Seithe, 2008, 27). Zudem können neue Kräfte (z. B. Praktikant/inn/en), die in einem bereits laufenden Arbeitsprozess dazustoßen, zunächst als „Eindringlinge“ empfunden bzw. erst argwöhnisch und mit Abstand betrachtet und kritisch taxiert werden⁹⁰. Dies ist gerade für Anfänger/innen nicht immer leicht zu ertragen. Dazu kommt, dass trotz dieser vorläufigen (manchmal aber auch bleibenden) Ablehnung eine Arbeitsbasis geschaffen werden muss und sich der Sozialpädagoge/die Sozialpädagogin möglichst neutral gegenüber all seinen/ihren Klient/inn/en verhalten sollte, insbesondere auch in Gruppensituationen. Dies ist schon für voll ausgebildete und erfahrene Kräfte nicht einfach, umso schwerer fällt es dann i. d. R. Studie-

⁹⁰ Vgl. auch die Anmerkungen zu gruppenspezifischen Prozessen in Kapitel 8.5.1

renden, sich die Fähigkeit, mit Ablehnung umgehen zu können, anzueignen. So gab es auch unter den Interviewten Studierende, die solche Situationen durchleben und bewältigen mussten.

BF2 bspw. darf zunächst bei einem Termin bei einer alleinerziehenden Mutter im Rahmen der sozialpädagogischen Familienhilfe mit dabei sein, als ein zweiter Termin anberaumt wird, möchte diese Mutter aber nicht mehr, dass BF2 mitkommt:

„Da habe ich mich erst so ein bisschen vor den Kopf gestoßen gefühlt, weil ich dann dachte: „Okay, was hast du das letzte Mal denn gemacht, dass sie dich nicht dabei haben möchte?““
(BF2,44)

Letztlich zeigt sich aber, dass die Ablehnung nicht auf die Person oder das Verhalten von BF2 zurückzuführen ist, sondern auf einen zwischenzeitlichen Vorfall, der der Mutter so unangenehm ist, dass sie diesen nur mit einer Person besprechen möchte.

Auch BF6 muss erleben, dass sie aufgrund ihrer Praktikantinnenrolle abgelehnt wird: Die Senior/inn/en, die in der Wohnanlage leben, in der BF6 ihr Praktikum macht, wollen von ihren Problemen nicht vor einer Praktikantin berichten, weshalb sie in ihrer Zeit dort nur ein einziges Beratungsgespräch miterleben kann, da es nur eine betreute Person gibt, die dafür offen ist (vgl. BF6,62).

- Kritikfähigkeit entwickeln sowie Anregungen und Feedback einholen, annehmen und umsetzen können

Kritikfähigkeit (vgl. Kotthaus, 2017, 106) ist hinsichtlich eines stetigen Verbesserungsanspruchs eines/einer sozialpädagogisch Tätigen eine sehr wichtige Kompetenz, die sich Studierende innerhalb eines Praktikums (vertieft) aneignen können. Dazu gehört es, Rückmeldungen und Feedback⁹¹ positiver als auch negativer Art annehmen sowie gemeinsam mit Kolleg/inn/en, Vorgesetzten und im privaten Feld über das Erlebte reflektieren und ggf. ungünstige eigene Verhaltensweisen aufdecken und verändern zu können. Zudem treffen Studierende, die den geschützten Raum der Hochschule verlassen, um Erfahrungen im Praxisfeld zu sammeln, häufig auf sie (zunächst) verunsichernde Situationen, mit denen sie (noch) nicht routiniert umgehen können. Um diese Vorkommnisse reflektieren, einordnen und verarbeiten zu können, ist ein reger Meinungs- und Informationsaustausch wichtig. Studierende müssen hierfür offen und kritikfähig sein, denn nur dadurch können Rückmeldungen auch als Anregung zur Veränderung und Weiterentwicklung fruchtbar sein (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2).

⁹¹ Dazu schreibt Tenberg (2011, 156): „Kompetenzentwicklung wird [...] in seiner [sic!] ganzen Breite von verschiedenartigsten nebeneinander aber auch miteinander eintretenden Rückmeldungen bestimmt.“

Einige Studierende berichten, dass sie das Gespräch mit ihren Anleiter/inne/n bzgl. eines Feedbacks und gemeinsamer Reflexion suchten, wenn sie belastende Situationen erlebten. Bei BF4 ist dies bspw. eine Situation, in der sie auf ein Mädchen in einer Nachmittagsgruppe stößt, das sich zunächst sehr freut, dass sie als neue Praktikantin in die Gruppe kommt, sich dann jedoch plötzlich wieder verschließt, sie ablehnt und nicht mehr an sich heranlässt (vgl. BF4,51+53). BF8 erlebt es im Praktikumsalltag der psychosomatischen Abteilung einer Kinderklinik als sehr belastend, dass es dort auch durchaus zu Todesfällen (meist aufgrund zusätzlicher Erkrankungen) kommen kann und auch voll ausgebildete Ärzte/Ärztinnen und Therapeut/inn/en dies nicht verhindern können (vgl. BF8,42).

Zudem holten sich Studierende auch den Rat ihrer Kolleg/inn/en bzw. Anleiter/inn/en ein, wenn sie nicht wussten, wie genau sie sich verhalten sollten bzw. auch, um ihre eigenen Leistungen einordnen und etwaige „Fehler“ korrigieren zu können. BU3 empfand es bspw. als schwierig, für die fast gleichaltrigen Jugendlichen eine Betreuerinnenfunktion zu übernehmen, die die Jugendlichen aus einer Distanz heraus betrachtet und sich nicht auf einer freundschaftlichen Basis mit ihnen auseinandersetzt. Ihr half diesbezüglich eine richtungsweisende Aussage der Gruppenleitung:

„„Ja, wir sind halt da, um mit den Jugendlichen zu arbeiten und nicht, dass die Jugendlichen einen mögen.““ (BU3,26)

Durch Feedback-Gespräche mit Kolleg/inn/en wurden BU5 ihre Stärken aufgezeigt und gewürdigt, hier insbesondere ihre Fähigkeit, Fälle schnell in ihrem Kern zu erfassen und sich einen ersten Überblick zu verschaffen (vgl. BU5,44). Auch BU10 holte sich Feedback darüber ein, ob sie eine Situation gut oder weniger gut gemeistert hatte (vgl. BU10,28). Dies gab ihr eine Orientierung und sie wusste, an welchen Punkten sie noch arbeiten und sich verbessern musste, andererseits bestärkten sie positive Rückmeldungen in ihrem Tun.

- Die eigene Berufswahl treffen und das Studium planen können

Durch Praktika gewinnen die Studierenden Einblicke in konkrete Arbeitsfelder, was sich dahingehend auswirkt, dass sie sich mit bestimmten Bereichen auch näher befassen und für sich feststellen können, ob ihnen die Arbeit dort zusagt (vgl. Kapitel 6.1). Sie können dadurch ihre Berufswahl- und Studienplanungskompetenz weiterentwickeln⁹² und sich im Berufsfeld orientieren, wie auch ein Zitat von BU10 belegen kann:

„Je länger man da [in der Praxis, B. S.] schon mal ein bisschen drin ist, desto leichter fällt es

⁹² Die Berufswahl- und Studienplanungskompetenz kann als eng verbunden mit den Kompetenzfacetten „Selbstmanagement“ und „Autonomie und Selbstverantwortung“ innerhalb des Kompetenzprofils der HSA Luzern gesehen werden.

einem wahrscheinlich auch, im Studium an sich, an/ Dinge anders zu sehen und sich auch später ein bisschen besser zu orientieren: Wo will ich hin, wo nicht?“ (BU10,69)

So nutzt bspw. auch BF7 das Praktikum zur generellen Berufsorientierung: sie sieht sich selbst in ihren ersten Studiensemestern noch in einer Art Orientierungsphase, in der sie sich verschiedene Berufsfelder anschaut, diese z. T. im Praktikum erprobt und nach und nach feststellt, welches Feld gut zu ihr passen könnte (vgl. BF7,28).

Für BF8, BF3, BF5, BF2, BF6, BU5, BU6 und BU7 bringt das Praktikum ebenso mehr Klarheit bzgl. ihrer weiteren beruflichen Orientierung: ihnen sagt der Arbeitsbereich, in dem sie ihr Praktikum machen, zu und sie könnten sich auch vorstellen, in diesen Bereichen nach dem Studium zu arbeiten (vgl. BF8,48; BF3,14; BF5,42; BF2,68; BF6,28; BU5, 44+46; BU6,20 und BU7,63), teilweise äußern sie jedoch zudem, dass auch andere Bereiche passend für sie sein könnten oder sie sich einen Bereichswechsel innerhalb ihres Berufslebens vorstellen könnten. Bspw. stellt BU5, die ihr Praktikum in der Schulsozialarbeit absolviert, fest, dass sie sich in diesem Berufsfeld auch ihre berufliche Zukunft vorstellen könnte (vgl. BU5, 44+46), wenn auch nicht für immer. Sie will sich noch nicht endgültig festlegen, ob die Schulsozialarbeit für sie künftig eine Option sein könnte, insbesondere, weil sie auch andere Bereiche für sich passend fände (vgl. BU5,46).

BU7 fühlt sich durch ihr Praktikum im Mädchenwohnheim „in der Berufswahl auf jeden Fall“ (BU7,63) bestärkt, zieht auch in Betracht, in diesem Bereich zu arbeiten, will sich aber jetzt noch nicht festlegen, weil sie zuvor auch noch in andere Berufsfelder hineinschnuppern möchte (vgl. BU7,65).

BU6 nutzt das Praktikum, um in ein Arbeitsfeld (Kinder- und Jugendpsychotherapie), das sie generell als für sich passend nach dem Studium ansieht, hineinzuschnuppern (vgl. BU6,6). Sie erklärt, erkannt zu haben, dass sie „dieses Arbeitsfeld wirklich toll finde“ (BU6,20):

„Ich habe es mir halt ausgesucht, um zu gucken, ob ich da später wirklich hingehen will und es hat mich echt positiv begeistert, ja.“ (BU6,20)

BU6 erhält durch den positiven Verlauf des Praktikums für sich die Bestätigung, sich weiter in diese Richtung zu orientieren. Ähnlich ergeht es BF8: sie beschließt aufgrund des Praktikums, sich auch im weiteren Studium im Sinne des gewünschten Berufsbereiches zu spezialisieren und ihr Wissen zu vertiefen (vgl. BF8,30).

Für BF6 eröffnet sich durch ihr Praktikum in der Senior/inn/enarbeit ein neues mögliches Arbeitsfeld, das sie zunächst für sich ausgeschlossen hatte. Sie ist überrascht, wie viel Freude ihr der Umgang mit den Senior/inn/en im Praktikum macht. Vor dem Praktikum dachte sie eher daran, mit Kin-

dern zu arbeiten. Nun stellt sie aber fest, dass ihr der Kontakt und die Arbeit mit den Senior/inn/en doch auch sehr gefällt und dies eine Alternative für sie darstellen könnte (vgl. BF6,28).

BF4, BF1, BF10, BF9 und BU3 wollen dagegen ihr späteres Berufsleben nicht mit ähnlichen Aufgabenstellungen bzw. Rahmenbedingungen wie die der Praktikumsinstitution verbringen. BF4 fühlt sich zwar in ihrem Praktikum in der Nachmittagsgruppe des Familienunterstützenden Dienstes nicht unwohl, stellt aber fest, dass sie „in dem Bereich wahrscheinlich nicht arbeiten möchte“ (BF4,32), denn: „[...] die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung ist einfach nicht so mein Ding wirklich, was ich längerfristig machen möchte.“ (BF4,34)

Auch BF1, die ihr Praktikum beim Migrationsdienst absolviert, erkennt, dass sie „nicht in so einer Institution unbedingt arbeiten möchte (lachend).“ (BF1,28) Sie brauche „eher was freieres“ (BF1,28), ihr sagt die Arbeit in den erlebten Strukturen somit nicht zu. BF1, die im Studiengang „Soziale Arbeit Plus“ eingeschrieben ist, berichtet zudem, schon vor dem Praktikum im Zweifel gewesen zu sein, ob ihre Studienzweignwahl für sie wirklich die richtige sei oder ob sie nicht doch in den Zweig „Soziale Arbeit“ wechseln sollte – durch das Praktikum fühlt sie sich in diesem Entschluss nochmals bestätigt: Für BF1 stellt das Praktikum somit eine Entscheidungshilfe bzgl. eines möglichen Studiengangwechsels dar (vgl. BF1,64), da sie erkennt, dass ihr auch die Arbeit im Bereich Migration nicht zusagt.

Ebenso wird für BF10 klar, dass er nicht dauerhaft als Teamer arbeiten könnte und dieser Berufszweig folglich für ihn und sein Berufsleben nicht passend sei: er resümiert, dass er der dauerhaften Stress-Belastung nicht gewachsen wäre, dass die Arbeit als Teamer zwar vorübergehend durchaus Spaß machen könne, aber keine Option für das ganze Berufsleben für ihn sei. Insbesondere denkt er hierbei auch an seinen Wunsch, eine Familie zu gründen: er glaubt nicht, dass sich eine Tätigkeit als Teamer mit dem Familienleben gut vereinbaren ließe (vgl. BF10,33).

Ähnlich im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf argumentiert BU3, die ihr Praktikum in einem Wohnheim absolviert (was nicht ihr Wunschpraktikum ist, vgl. BU3,38): ihr habe die Arbeit dort grundsätzlich gut gefallen (vgl. BU3,22+40), es habe sich aber für sie erneut bestätigt, dass dies nicht das Aufgabenfeld sei, in dem sie zukünftig arbeiten wolle. Als Hauptgrund benennt sie dafür die unregelmäßigen Arbeitszeiten (Schichtdienst, Wochenenddienst, Nachtdienst), die sie als nur sehr schwer zu vereinbaren mit einem Familienleben hält (vgl. BU3,22). BU3 würde folglich der Inhalt der Arbeit zusagen, nicht aber die Rahmenbedingungen, die eine Arbeit in einem Wohnheim bzgl. der erwartbaren Arbeitszeiten mit sich bringt.

BF9 zeigt das Praktikum in einer Kinderbetreuungseinrichtung erneut das, was sie ohnehin nach ei-

genen Aussagen schon gewusst habe: sie möchte im späteren Berufsleben nicht mit Kindern arbeiten. Auf Nachfrage der Interviewerin zeigt sich, dass sich BF9 gar nicht primär für die Arbeit im sozialpädagogischen Bereich zu interessieren scheint: sie sieht das Studium der Sozialen Arbeit lediglich als „Sprungbrett“ für ein weiteres Studium und möchte dann in den Fachbereich der Psychologie wechseln und sich dort auf Arbeits- und/oder Organisationspsychologie spezialisieren (vgl. BF9,86-92). Sie hat also bereits konkrete Vorstellungen, in welchem Berufsbereich sie Fuß fassen will, das Studium der Sozialen Arbeit ist hier wohl nur als eine Art Zwischenlösung zu sehen.

- Rahmenbedingungen und Grenzen sozialer bzw. (sozial)pädagogischer Arbeit erkennen und damit umgehen können

Durch die Praktika eignen sich die Studierenden neues Wissen über Rahmenbedingungen im sozialen Arbeitsbereich (vgl. DGSA, 2016, 6) an, wie bspw. gesetzliche Grundlagen, die einzuhalten sind, Budgets, die nicht überschritten werden dürfen, die Personalsituation o. ä. Diese Rahmenbedingungen gilt es nicht nur zu erkennen, sondern auch zu akzeptieren und damit arbeiten zu können. Außerdem erlangen die Studierenden Kenntnisse bzgl. der Grenzen sozialer bzw. (sozial)pädagogischer Arbeit.

➤ Gesellschaftliche, politische und budgetbedingte Rahmenbedingungen

Studierende lernen innerhalb der Praktika die gesellschaftlichen, politischen sowie budgetbedingten Rahmenbedingungen kennen, innerhalb derer ihre Praktikumsinstitutionen arbeiten. BF7 kann bspw. in ihrer Praktikumsstelle die ihr aus der Theorie schon bekannten Handlungsebenen der Sozialen Arbeit wiedererkennen: sie beschreibt die Arbeit im Einzelfallbereich als eine der (untergeordneten) Ebenen der Sozialen Arbeit zugehörigen Aufgabe, als weitere Handlungsebenen erkennt sie die Arbeit innerhalb von Netzwerken sowie die Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen und als diesen beiden Arbeitsbereichen übergeordnet die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die unmittelbar auf die beiden vorgenannten Bereiche Einfluss haben, bspw. im Hinblick darauf, welche finanziellen Mittel für die Sozialarbeit bereitgestellt werden oder wie die konkrete Einstellung zu verschiedenen Themen von Politik und Gesellschaft ist (vgl. BF7,26). Erkenntnisse bzgl. politischer und budgetbedingter Rahmenbedingungen sowie deren mögliche Zusammenhänge bzw. Auswirkungen beschreibt bspw. BF10: er bemerkt, dass bei den von der öffentlichen Hand geförderten Angeboten der Jugendarbeit nicht nur der Gedanke an die Jugendlichen und deren Entwicklung an sich im Vordergrund stehe, sondern dass die Beschäftigung mit den Jugendlichen und auch die Einrichtung von Räumen für sie oft eng zusammenhänge mit politischen

Absichten. Investitionen in die Jugendarbeit sieht BF10 damit auch als Investition in die Imagearbeit von Politiker/inne/n. Dennoch seien in der Jugendarbeit die Budgets für einzelne Angebote sehr knapp (vgl. BF10,43): sinnvolle Vorgehensweisen, die nicht unbedingt sehr kostenintensiv sein brauchten, müssten deshalb trotzdem budgetbedingt sehr genau überlegt werden (vgl. BF10,43).

➤ Zeitliche Rahmenbedingungen und dadurch bedingte Grenzen der Sozialen Arbeit

Über eine weitere Erkenntnis bzgl. der Rahmenbedingungen – hier bezogen auf zeitliche Rahmenbedingungen und dadurch bedingte Grenzen der Sozialen Arbeit – berichtet ein Studierender Folgendes:

„Weil gerade in so wöchentlichen Angeboten, ich sehe die Kids eineinhalb Stunden in der Woche und ich habe nicht die Chance, wirklich was zu verändern bei denen. Ich habe die Chance, denen die eineinhalb Stunden positiv zu gestalten und zu hoffen, dass sie irgendwas Positives mitnehmen. Aber ich muss damit rechnen, dass die am Anfang der nächsten Stunde wieder genauso gefrustet oder genauso, mit genau den gle/ der gleichen Problematik wieder ankommen und dass ich nicht wirklich langfristig viel bewirke. Ich meine, natürlich ist es nicht völlig egal und natürlich nehmen sie ein bisschen was mit, aber man muss halt eben auch wissen, wo die Grenzen sind und wissen, wie weit man die Situation verbessern kann.“ (BF10,63)

BF10 erkennt, dass – je nach Aufgabengebiet – soziale bzw. sozialpädagogische Arbeit teilweise nur (sehr) geringe Interventionsmöglichkeiten hat. Persönliche Nöte, Frustrationen oder Ängste, die Kinder in ein wöchentliches Angebot mitbringen, können in nur je eineinhalb Stunden Zeitbudget kaum auffangen werden. BF10 spürt damit sehr bewusst die Grenzen, die Sozialer Arbeit zeitlich bedingt gesetzt sein können.

➤ Abhängigkeit vom Auftraggeber/von der Auftraggeberin bzw. dem Geldgeber/der Geldgeberin

Die Art und der Umfang Sozialer Arbeit kann von Auftraggeber/inne/n bzw. Geldgeber/inne/n, teils entscheidend, mitbedingt werden.

Bspw. stellt BU1 die Abhängigkeit der im sozialpädagogischen Bereich arbeitenden Personen vom Auftraggeber/von der Auftraggeberin für sozialpädagogische Maßnahmen fest, in diesem Fall geht es um die Abhängigkeit eines Bildungsträgers von der Bundesagentur für Arbeit als Auftraggeberin (und auch Geldgeberin):

„[...] aber man kann nicht groß was ändern, weil einfach in dem vorgegebenen Skelett, wie das geplant war, muss es ja umgesetzt werden, weil ja sonst auch Gelder gestrichen werden und so weiter.“ (BU1,16)

BU1 spürt, wie unbefriedigend durch Ausschreibungen vorgegebene Strukturen in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen an der Schwelle in die Berufstätigkeit sein können. Die Vorgaben würden dem Anspruch der Jugendlichen und der Kursbetreuer/innen nach Einschätzung von BU1 hier nicht gerecht und führten auf beiden Seiten (Teilnehmer/innen an der Maßnahme und Mitarbeiter/innen des Bildungsträgers, die für die Maßnahme arbeiten) zu hoher Frustration und doch könne daran kaum etwas geändert werden, weil dann von den Vorgaben der Geldgeberin abgewichen würde.

➤ Personalknappheit/-engpässe

Eine wichtige Rahmenbedingung innerhalb der Sozialen Arbeit stellt das zur Verfügung stehende Personal dar.

Bspw. erlebt BU1 in ihrem Praktikum, wie sich Personalknappheit bzw. -engpässe auf den Durchführungserfolg einer sozialpädagogischen Maßnahme auswirken können.

„Ja, die Strukturen (lachend) sind, sind einfach so, dass ganz, ganz viele das nicht funktioniert hat, weil es in dieser Struktur nicht funktionieren kann. Ja. Also alleine, dass eigentlich zweieinhalb Stellen für diese Maßnahme angesetzt sind, eine der Stellen eigentlich komplett mit Papierkram beschäftigt ist und Finanzierungskram und niemals auch nur ansatzweise Zeit für Unterricht hat. Die halbe Stelle nie besetzt wurde, [...].“ (BU1,34)

BU1 befindet, dass der Personalschlüssel für die Maßnahme viel zu gering bemessen sei, dies liege zum einen ihrer Meinung nach daran, dass eine Person vollkommen mit der Abwicklung und Verwaltung der Maßnahme beschäftigt sei, andererseits habe auch der Träger selbst dazu beigetragen, indem er eine halbe Stelle gar nicht besetzt habe – der Praktikantin wurde wohl erzählt, dass man nicht so schnell einen Ersatz für eine/n kurzfristig abgesprungene/n Kollegen/Kollegin habe rekrutieren können. BU1 findet sich somit in einer Maßnahme wieder, die ihrer Meinung nach nicht sinnvoll funktionieren kann, u. a. deshalb, weil sie personell chronisch unterbesetzt ist.

8.4.3 Teil-Kompetenz Lernen

- Sich Methoden aneignen können

In diesem Abschnitt geht es um die Aneignung von Methoden durch Miterleben bzw. Beobachten von realen Fallkonstellationen und Vorfällen in der Praxis. Diese Aneignungsprozesse können durch Hospitationen geschehen sowie durch Gespräche mit Kolleg/inn/en und auch konkrete Reflexionen über bestimmte Fälle, die sich im Praxisalltag ereignet haben. Dabei ist nicht grundsätzlich davon auszugehen, dass eine Methodenaneignung damit abschließend gelingt, denn dies kann i. d. R. nur

durch eigenes Anwenden erreicht werden.⁹³

➤ Methodenaneignung durch Beobachtung

Die Aneignung von Methoden zur Erweiterung der Methodenkompetenz kann u. a. durch Beobachtungen im sozialpädagogischen Alltag erfolgen.

BF2 konnte bspw. im Praktikum die Gesprächsmethode der systemischen Beratung beobachten. Zwei ihrer Kolleg/innen sind ausgebildete systemische Berater/innen, bei deren Beratungsgesprächen sie hospitieren darf. Nach dem praktischen Erleben dieser Beratungsmethode beschäftigt sich BF2 nun auch in der Theorie an der Hochschule mit systemischen Ansätzen, um diese Vorgehensweise noch besser kennenzulernen (vgl. BF2,26) .

Als weiteres Beispiel kann BU7 gelten, die in ihren Kolleg/inn/en „gute Vorbilder“ sieht, von denen sie sich „auch einfach viel abgucken“ (BU7,25) konnte, insbesondere im Hinblick auf ein konsequentes Auftreten der Klientel gegenüber.

➤ Methodenaneignung durch (reflektierende) Gespräche

Die Aneignung einzelner Methoden kann neben der reinen Beobachtung durch die Studierenden auch durch intensive, teils auch reflektierende Gespräche mit Kolleg/inn/en, Anleiter/inn/en und Vorgesetzten forciert bzw. angestoßen werden.

Bspw. schildert BF8, dass sie generell viel bzgl. Methoden in der Sozialen Arbeit (und hier insbesondere bzgl. des Umgangs mit Patient/inn/en) durch Gespräche mit Kolleg/inn/en gelernt habe, die ihren Beruf schon sehr lange ausführen. Sie besprach mit ihnen „wie sie mit den Situationen umgehen, wie sie mit speziellen Patienten umgehen, warum sie so mit den Patienten umgehen“ (BF8,50) und klärte somit für sich die Hintergründe für die Anwendung spezieller Methoden.

Ein weiteres Beispiel liefert BU5. Sie darf bei Sozialtrainings innerhalb ihres Praktikums selbst mitwirken und bemerkt in der Arbeit mit einer Klasse, dass sie nicht weiß, wie sie bzgl. eines akuten Mobbings von Schüler/inn/en gegen einen Mitschüler reagieren soll (vgl. BU5,56). Die Studentin holt sich nachträglich im Gespräch Input durch erfahrene Kolleg/inn/en und fragt nach, welche Methoden sinnvoll sein könnten, wenn eine ähnliche Situation wieder auftritt, in der sie mit widerstreitenden Interessen bzw. Aufgaben (Unterrichtung einer gesamten Schulklasse und gleichzeitig Eingehen auf die Situation eines einzelnen Schülers/einer einzelnen Schülerin) konfrontiert wird.

⁹³ Die Teil-Kompetenz „Lernen“ ist hierbei eng verknüpft mit der Teil-Kompetenz „Methodengeleitete Aufgaben-/Problembearbeitung“ (Methodenkompetenz).

8.5 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz ist, wie bereits in Kapitel 4.5 erläutert, „eine kognitive und affektive Disposition, die dem Individuum ermöglicht, variable sozial-kommunikative Situationen selbstständig, erfolgreich und verantwortungsvoll zu gestalten“ (Wilbers, 2012, 284). Sozialkompetenz ist nötig, um soziale Beziehungen erfolgreich leben zu können: durch sie kann das soziale Miteinander gestaltet werden. Ein Individuum ist aufgrund von sozialer Kompetenzen in der Lage, sowohl positive als auch negative Schwingungen im zwischenmenschlichen Bereich zu erfassen, zu reflektieren und zu beeinflussen. Durch eine vorhandene Sozialkompetenz kann sich auch erst soziale „Verantwortung und Solidarität“ (Straka, 2002, 225) entwickeln. Zu den Sozialkompetenzen gehören u. a. Dialog-, Konsens-, Konflikt- und Teamfähigkeit, Freundlichkeit, Fairness, Rücksichtnahme, Empathie und Toleranz.

8.5.1 Teil-Kompetenz Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen

- Mit spezifischer Klientel umgehen können

In sozialpädagogischen Praktika treffen Studierende auf unterschiedlichste Klient/inn/engruppen, mit denen es adäquat umzugehen und (sozial)pädagogisch angemessen zu arbeiten gilt (vgl. Großhoff, 2015, 35-36). Die Einstellung auf die jeweiligen Bedürfnisse und Besonderheiten der Klient/inn/en ist dabei nicht immer einfach und muss erst erlernt werden.

- Asylsuchende bzw. Migrant/inn/en

BF1 und BF3 bspw. treffen in ihren Praktika auf Asylsuchende und/oder arbeiten mit Personen mit Migrationshintergrund.

BF1 stellt fest, wie tragisch oft die Schicksale von Asylsuchenden in den Heimatländern waren. Sie erkennt, dass sie dieser Klientel die traumatischen Erlebnisse nicht abnehmen kann, möchte ihnen aber durch wertschätzendes Zuhören (vgl. BF1,42) die Gelegenheit geben, sich aussprechen zu können. Auch BF3 berichtet, dass sie zunächst bei ihrer Arbeit im Jugendmigrationsdienst verunsichert war, wie sie Migrant/inn/en angemessen begegnen und ob bzw. wie sie fragen kann, was zur Übersiedelung nach Deutschland geführt hat:

„Also, da war ich manchmal ein bisschen verunsichert, wie ich mit den Menschen so darüber reden soll, warum sie gekommen sind nach Deutschland, weil da ja oft auch Flucht oder so was dahinter steckt.“ (BF3,26)

BF9 meint, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, teilweise eine andere Mentalität und andere Wertevorstellungen mitbrächten als Kinder ohne Migrationshintergrund: sie erlebt die Kinder mit Migrationshintergrund als anstrengender, aber ihr gegenüber auch als wesentlich herzlicher (vgl. BF9,20). Weiterhin empfindet sie, „dass die Kinder VIEL lauter sind, VIEL impulsiver und es öfter zu Reibereien kommt“ (BF9,22). Andererseits hätten diese aber auch versucht, selbst ihre Streitigkeiten untereinander zu klären, wenn gleich dies nicht immer gelungen sei. BF9 stellt zudem fest, dass bei diesen von ihr betreuten Kindern oft „das Gesetz des Stärkeren irgendwie“ (BF9,22) gelte, die Schwächeren also eher unterdrückt würden und zudem geschlechtsspezifisch eher getrennt voneinander gespielt werde. Zudem meint sie erkannt zu haben, dass die Kinder großen Wert auf ihre eigene Kultur und das jeweilige Herkunftsland legten und der Meinung seien, es gebe Herkunftsländer, die anderen überlegen seien („Ja, ich bin Marokkaner und Du nur Türkin.“ BF9,26).⁹⁴

➤ Behinderte Menschen

BF4 arbeitet erstmals mit Kindern mit dem Down-Syndrom und sieht die Arbeit mit ihnen als herausfordernde, aber auch wertvolle und bereichernde Erfahrung (vgl. BF4,22+28) an. Sie muss sich hierbei auf diese konkrete Behinderung einstellen und einen passenden Umgang mit den Kindern finden.

➤ Senior/inn/en

BF6 berichtet, sie habe in ihrem Praktikum in einer Senior/inn/eneinrichtung gelernt, dass man mit Senior/inn/en sehr geduldig sein sowie schnell und spontan reagieren können müsse (vgl. BF6,46). Sie habe außerdem durch ihr Praktikum besser verstehen gelernt, wie Senior/inn/en „denken“ (BF6,48).

➤ Kinder und Jugendliche bzw. junge Erwachsene

BU6 lernt in ihrem Praktikum auf einer Psychiatriestation für Jugendliche Neues bzgl. des professionellen Umgangs und der Arbeitsweise mit jugendlichen Patient/inn/en, insbesondere, wie sie den Umgang mit Jugendlichen, die fast im gleichen Alter wie sie selbst sind, nicht auf einer freundschaftlichen, sondern auf einer professionell-distanzierten Ebene gestalten kann (vgl. BU6,24).

Auch BU10 kommt bzgl. des Umgangs mit Jugendlichen innerhalb ihrer Tätigkeit im Jugendzen-

⁹⁴ Siehe hierzu auch die Ausführungen im Abschnitt „Interkulturell kompetent handeln können“.

trum zu neuen Erkenntnisse:

„Und auch generell halt, wie man halt mit Kindern und Menschen halt umgeht, in so, wenn man denen halt Kritik entgegenbringt oder sie auf ihr Verhalten aufmerksam macht, aber auch bei diesen Projekten zum Beispiel. Wenn man da jetzt irgendwo einen Ausflug macht oder so, wie man die begeistern kann, wie man die aber auch unterstützen kann, wenn es ihnen halt wirklich gar nicht gefällt. Und ja, also hauptsächlich halt Umgang mit Kindern und Jugendlichen, das war die Haupteinkenntnis.“ (BU10,36)

BU10 trainiert den passenden (sozial)pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, probiert aus, wie sie Kritik positiv und wertschätzend an die Klientel herantragen, wie sie unterstützend tätig sein und die Kinder und Jugendlichen motivieren kann.

BU1 hat in der von ihr mitbetreuten Maßnahme mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu tun, die mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben. Für BU1 gilt es, sich hierbei einen angemessenen wechselseitigen Umgang zu erarbeiten und sich unter schwierigen Bedingungen Respekt und eine positive Arbeitsatmosphäre zu verschaffen (vgl. BU1,34). Die Jugendlichen stellten dabei oft ihre Rolle als Dozentin in Frage, insbesondere, weil sie ähnlich alt ist wie die Teilnehmer/innen und BU1 empfindet sich auch als Frau von einigen männlichen Jugendlichen nicht als Kursverantwortliche akzeptiert.

➤ Übergreifende Einsichten bzgl. verschiedener Klientelgruppen

BF5 erkennt, dass jede/r Klient/in eine individuell auf ihn/sie zugeschnittene Unterstützung bekommen sollte, insbesondere auch bei der Auswahl des Beratungsansatzes (vgl. BF5,20). Sie befindet den in der Praktikumseinrichtung häufig verwendeten systemischen Ansatz nicht für jede Klientel als passend, auch, wenn sie ihn generell als gute Methode ansieht. Man müsse aber auch dafür offen sein, andere Ansätze zu wählen, wenn diese in bestimmten Fällen erfolgversprechender seien, folgert sie.

BF10 resümiert bzgl. seiner unterschiedlichen Praxiserfahrungen:

„Ich habe tatsächlich gemerkt, dass der Umgang mit Jugendlichen und der Umgang mit Menschen mit Behinderung gar nicht so krass auseinander geht, wie man das glauben könnte, weil das sind alles Menschen und es sind alle Gruppen von Menschen oft. Und die Emotionen, die Menschen mit Behinderung haben oder die Jugendliche haben, die sind nicht anders als die Emotionen, die andere Menschen haben.“ (BF10,39)

BF10 wird sich hier bewusst, dass bei allen Unterschieden, die verschiedene Klient/inn/en mit sich bringen können, dennoch auch Gemeinsamkeiten bestehen. Egal in welcher Einrichtung er arbeite, er habe es mit Menschen zu tun, die alle ihre Emotionen und Empfindungen haben, auf die es ein-

zugehen gelte, resümiert er.

- Interkulturell kompetent handeln können

Innerhalb der Praktika ist es für einige der interviewten Studierenden erforderlich, einen guten Kontakt mit Klient/inn/en mit Migrationshintergrund und deren Angehörigen aufzubauen und zu pflegen. Ein Stolperstein bei der Verständigung kann eine Sprachbarriere sein, ein weiterer ergibt sich daraus, dass der/die Praktikant/in selbst oft einen anderen kulturellen Hintergrund hat als diese Menschen, sodass dadurch auch Missverständnisse entstehen können. Sozialpädagogische Praktika können hierbei wichtige Stimulationen für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz (vgl. zum Begriff der interkulturellen Kompetenz Fischer, o. J., 6-7) sein.

Von kulturellen Unterschieden und ihren Herausforderungen berichten einige Studierende in den Interviews, u. a. auch BF9, die sich selbst als „Nicht-Deutsche“ bezeichnet, aber größtenteils in Deutschland aufgewachsen ist. Sie gibt an, aus ihrem Praktikum v. a. auch neues „Wissen im Hinblick auf Interkulturelles“ (BF9,52) mitgenommen zu haben⁹⁵, was sie innerhalb des Interviews auch noch spezifischer erläutert: BF9 erlebt für sie fremde Bräuche wie das Henna-Tattoo eines Mädchens (vgl. BF9,30), lernt geschlechtsspezifische Rollenbilder anderer Kulturen kennen (vgl. BF9,30) und andere Denkweisen bzgl. als natürlich empfundener Hierarchien (vgl. BF9,26).

BF3 trifft in ihrem Praktikum auf Menschen mit Migrationshintergrund, die i. d. R. ganz neu in Deutschland sind. Die Problematiken, mit denen BF3 zu kämpfen hat, sind hier nicht nur auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen, sondern auch auf die Tatsache, dass sie nicht weiß, unter welchen Umständen die betreffenden Personen nach Deutschland gekommen sind und deshalb unsicher ist, wie weit sie mit ihren Fragen bzgl. der Migrationsgeschichte Einzelner gehen kann (vgl. BF3,26).

BU1 berichtet von Schwierigkeiten im Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

„Und ansonsten, ja, natürlich Probleme mit ausländischen Jugendlichen, vor allem männlichen, ausländischen Jugendlichen, die relativ respektlos sind und da einfach auch das nicht, also das in Deutschland übliche Verhalten, wie man mit einer Frau umgeht, nicht so gut beherrschen und sich dessen auch nicht bewusst sind, sondern das irgendwie eher so ein bisschen benutzen, um sich vor den anderen darzustellen.“ (BU1,34)

BU1 meint, dass sie als Frau deutlich weniger Respekt von den männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfahren habe als etwa ein männlicher Kollege. Sie führt dies darauf zurück, dass es (nach ihrer Meinung) in deren Heimatkultur eher unüblich sei, sich etwas von einer Frau sa-

⁹⁵ Ähnliches äußert BF7, die auch bemerkt, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen durchaus anspruchsvoll sei und die Bereitschaft erfordere, diese auch entwickeln zu wollen (vgl. BF7,24).

gen zu lassen bzw. diese als leitende und tonangebende Person zu akzeptieren.

- Empathisch handeln können

„Empathie nimmt im Selbstverständnis der Sozialen Arbeit einen zentralen Platz ein“ (Katsevelaris, 2012, 1), denn für eine erfolgreiche Arbeit im (sozial)pädagogischen Bereich ist es wichtig, zu einer empathischen Handlungsweise und damit auch zu einer Perspektivenübernahme fähig zu sein (vgl. Liekam, 2004, 19). Mit Empathie ist dabei Einfühlungsvermögen gemeint (vgl. Tenberg, 2011, 91), also die Fähigkeit, Situationen und Gefühle anderer Menschen nachvollziehen zu können, auch wenn der Sozialpädagoge/die Sozialpädagogin selbst diese (bislang) noch nie oder nur ähnlich erlebt hat. Empathie hat somit viel mit Verständnis für das Gegenüber und dessen Empfindungen zu tun. In den Interviews lassen sich verhältnismäßig viele Hinweise erkennen, die auf empathisches Verstehen und Handeln der Studierenden hindeuten.

Wie wichtig Empathie im sozialpädagogischen Arbeitsalltag ist, kann BF7 schon durch das reine Beobachten von Beratungsgesprächen sehen: sie bemerkt bspw., dass eine beratende Person sehr gut erkennen können müsse, wo die Klientel tatsächlich Hilfe benötige und wo diese auch durchaus selbst in der Lage sei, Dinge zu erledigen und dann den/die zu Beratende/n auch zur Eigenleistung und Einhaltung der getroffenen Vereinbarungen auffordern könne und müsse (vgl. BF7,36).

BF9 entwickelt Empathie für einen von ihr betreuten Jungen mit Migrationshintergrund, der sich daran erfreut, ein Bild zu malen, dann aber von den Mädchen dafür ausgelacht wird, weil in deren Rollenbild dies eine rein weibliche, aber keinesfalls eine Beschäftigung für einen Jungen sei (so interpretiert dies zumindest BF9):

„Und ich fand das so schade, weil er hat sich dann direkt geschämt, hat das Blatt dann auch zerrissen und ist verschwunden.“ (BF9,48)

BF9 fühlt die Scham des Jungen darüber nach, dass er, wie sie es deutet, etwas in den Augen der Mädchen und wohl auch seiner Kultur „Unmännliches“ getan hat.

BF5, die in ihrem Praktikum mit vielen Suchtkranken konfrontiert wird, in ihrer bisherigen Biographie selbst damit aber noch nicht zu tun hatte, resümiert:

„Also, ich habe das Klientel sehr gemocht. Ja. Es war unheimlich verschieden, es waren, ja. Also, ich konnte mich da gut reinversetzen, empathisch sein.“ (BF5,14)

Auch BF2 gelingt es in ihrem Praktikum, empathisch zu agieren und sie bemerkt:

„[...] was kamen mir aber für Gefühle „auch vom Klienten entgegen.“ (BF2,22)

BF6 erhält durch Gespräche mit den Senior/inn/en im Senior/inn/entreff neue Einsichten über deren Denken und Fühlen. Bei ihr löst der enge Kontakt und das Sprechen mit den Senior/inn/en über das reine empathische Mitfühlen auch ein Mitleiden aus: die Situation (insbesondere die Einsamkeit) einiger Senior/inn/en habe ihr „wirklich leid getan“, war „wirklich traurig“ und habe ihr „weh getan“ (vgl. BF6,48).

Im Interview mit BF10 lassen sich mehrere Stellen ausmachen, in denen er Empathie für die von ihm betreuten Menschen aufbringt und dadurch auch entsprechend handelt. Bei einer Jugendfreizeit kann er nachvollziehen, dass die Jugendlichen nicht dauerhaft Lust haben, Tee oder Leitungswasser zu trinken und meint, dass ihnen deshalb ein anderes, kostenfreies Angebot unterbreitet werden sollte, um den auftretenden Dehydrierungserscheinungen vorzubeugen (vgl. BF10,43). Bei der Betreuungstätigkeit in einer Kindergruppe fühlt sich BF10 in ein auf ihn depressiv wirkendes Kind ein und geht spezifisch auf dessen Bedürfnisse ein (vgl. BF10,45).

BU3, die ihr Praktikum in einem Mädchenwohnheim absolviert und dabei auch für Hausaufgabenbetreuung zuständig ist, denkt darüber nach, ob es für die Jugendlichen, die ihre Hausaufgaben ohne ihre Hilfe erledigen können, unangenehm sein könnte, wenn sie dennoch als Aufsicht dabeisitzt (vgl. BU3,46), da es ihr selbst an deren Stelle so ergangen wäre. Bei Putzdiensten nimmt sie wahr, dass die Mädchen genervt seien, wenn sie zu Nachbesserungen aufgefordert würden (vgl. BU3,50-52). BU3 macht sich zudem Gedanken darüber, wie ein/e Betreuer/in agieren sollte, damit die Jugendlichen sich mit ihm/ihr auch in ihrem (neuen) Zuhause wohlfühlen könnten. Sie fühlt sich in die Mädchen ein und empfindet nach, dass diesen wichtig sein könnte, dass sie in ihren Betreuer/inne/n Menschen haben, die authentisch auftreten und sich nicht verstellen (vgl. BU3,52) und dass es für die Jugendlichen unangenehm sein könnte, zu bemerken, dass ihre Betreuer/innen ihre Arbeit nicht gerne tun (vgl. BU3,62).

BU10 bemerkt durch empathisches Nachempfinden die Auswirkungen einer kleinen Auseinandersetzung ihrerseits mit einem Jugendlichen: dieser habe sich beim nächsten Aufeinandertreffen für sein Verhalten geniert und ihr aus Scham gar nicht mehr in die Augen schauen können (vgl. BU10,46). Ebenso bemerkt sie bei der Hausaufgabenbetreuung, wenn Schüler/innen „niedergeschlagen“ (BU10,53) sind, weil sie, so ihre Auffassung, den Schulstoff nicht verstanden haben, woraufhin BU10 vom Konzept der reinen Beaufsichtigung abweicht und den Kindern Nachhilfe erteilt.

BU1, die in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme mitarbeitet, hat teilweise mit den nicht altersgemäßen Verhaltensweisen einzelner Teilnehmer/innen zu kämpfen. Dennoch kann sie nachempfinden, warum diese so agieren (vgl. BU1,18). Sie meint, dass es aus Sicht der Teilnehmer/innen durchaus Sinn mache, sich so unreif zu präsentieren, wie sie es tun: sie verhielten sich so, wie es für

sie in der Situation am sinnbringendsten erscheine:

„Wie gesagt, (..) auf jeden Fall so ein bisschen der Blickwinkel, dass die Leute verhalten sich nicht sonder/ zwangsläufig so, wie sie sich verhalten, weil sie alle doof sind und weil sie alle gemein zu mir sind, sondern weil einfach aus ihrer jetzigen Situation heraus, das für sie das sinnvollste Handeln ist, egal, wie blöd das von außen vielleicht aussieht.“ (BU1,20)

- Im Team arbeiten können

Im Team arbeiten zu können ist eine Fähigkeit, die Studierende innerhalb von Praktika trainieren können, denn in einem sozialpädagogischen Hochschulpraktikum wie auch in sonstigen sozialpädagogischen Tätigkeiten ist es i. d. R. erforderlich, mit anderen Mitarbeiter/inne/n sowie Vorgesetzten bzw. Anleiter/inne/n gemeinschaftlich im Sinne eines gemeinsamen Ziels (vgl. Hissnauer, o. J., 14) zu agieren. Die Arbeit im Team kann sich dabei sowohl positiv als auch negativ gestalten, je nachdem, wie das Team harmoniert und zur Kooperation bereit ist, ebenso kann sich das Verhältnis zum Anleiter/zur Anleiterin fruchtbar oder weniger fruchtbar gestalten. Das Hospitieren bei und/oder die Zusammenarbeit mit erfahreneren Kolleg/inn/en bietet auch eine wertvolle Möglichkeit für Praktikant/inn/en im sozialpädagogischen Arbeitsbereich, von deren Wissen und Erfahrungsschatz zu profitieren, sich deren Vorgehensweisen abzuschauen und diese gemeinsam zu analysieren. Zusätzlich zum Lernen von einzelnen Kolleg/inn/en trägt auch eine Reflexion von Alltagsgeschehnissen im Team zum Kompetenzentwicklungsprozess innerhalb eines Praktikums bzw. zur Professionalisierung in einer sozialpädagogischen Tätigkeit bei.

BU6 sieht es als eine Art Herausforderung an, sich in ein bestehendes Team als Neuling zu integrieren:

„Und ich finde immer, wenn man in so ein neues Arbeitsteam reinkommt, ist es für einen persönlich schon mal, dass man/ Also, man kommt in einen neuen Kreis rein, man muss sich das immer wieder neu erschließen, dann andere Arbeitstechniken, andere Strukturierungen.“ (BU6,18)

BU6 erkennt hier, dass die Arbeitsweisen in Teams sehr unterschiedlich sein können, ebenso wie die Zusammenarbeit verschiedenartig organisiert sein kann. Dies müsse sich jeder, der neu in ein Team komme, erst erarbeiten und durchschauen, um auch im Team seine Position einnehmen zu können, resümiert sie.

Auch BF1 fällt die Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en und somit die Integration in das Team anfänglich nicht leicht. Sie sagt, sie habe das Gefühl gehabt, „in so ein paar Fettnäpfchen getreten“ (BF1,22) zu sein, ohne dies auf Nachfrage näher benennen zu können. Sie fühlt sich deshalb zunächst sehr unsicher, glaubt, dass sie auch Fehler gemacht habe und nicht behutsam genug im Um-

gang mit den Kolleg/inn/en gewesen sei. Sie meint zu spüren, dass der Umgang mit Kolleg/inn/en in der Arbeitswelt ein besonderer sei, der wohl nicht zu vergleichen sei mit dem Umgang an der Hochschule. Sie spricht von einer Barriere, die zwar kaum wahrnehmbar, aber dennoch vorhanden sei und wohl gerade deshalb sehr sensibel beachtet werden müsse.

Offenbar leichter als BU6 und BF1 fällt BU10, BU1, BF9, BF5 und BF2 das Einfügen in die Teams bzw. das Arbeiten in den Teams.

BU10 fühlte sich in ihrer Praktikumsstelle gut aufgenommen, meint, dass sie besonderes „Glück“ (BU10,40) mit der Einrichtung gehabt habe, bezeichnet ihre Kolleg/inn/en als nett und bewertet es positiv, dass diese sie auf Fehler hinwiesen und Verbesserungsvorschläge machten, sie aber auch positiv bestärkten, wenn ihr etwas gut gelang (vgl. BU10,16).

BU1 ist bei ihrer dritten Praktikumsstation in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme tätig. Hier fühlt sich BU1 im Kolleg/inn/enkreis wohl und gut aufgenommen, die Kolleg/inn/en bezeichnet sie als „sehr nett und offen“ (BU1,14) und dabei hebt BU1 ihren „Hauptbetreuer“ besonders hervor.

BF9 empfindet sich durch ihre Anleiterin gut unterstützt und kann zu ihr kommen, um bspw. schwierige Einzelsituationen nach zu besprechen (vgl. BF9,34). Auch das Team an sich erlebt sie als nett und freundlich, stellt allerdings fest, dass die Kommunikation im Kolleg/inne/enkreis „vielleicht doch noch mal runder“ (BF9,56) hätte ablaufen können. BF9 fällt auf, dass sich das Team zwar bespreche, dabei aber wohl nicht jede/r Mitarbeiter/in das äußere, was er/sie tatsächlich denke. BF5 ist sehr beeindruckt von dem Team, das sie in ihrer Praktikumsstelle vorfindet. Sie beurteilt es als sehr harmonisch und aus Menschen bestehend, die gut in ihrem Wesen und ihrer Arbeitsweise zueinander passten (vgl. BF5,14). Es finde auch ein regelmäßiger, intensiver Austausch im Team statt, die Mitarbeiter/innen legten generell „viel Wert auf Team“ (BF5,52), also auf ein fruchtbares Miteinander.

BF2 fühlt sich gut in ihr Praktikumsteam integriert und angenommen und es fällt ihr auch leicht, sich in das Team einzufügen (vgl. BF2,40). Sie erkennt, wie sehr ein einzelnes Teammitglied und mittelbar dadurch auch die Klientel von einer guten Teamarbeit profitieren können: durch den regelmäßigen Erfahrungsaustausch könnten sich die Mitarbeiter/innen gegenseitig bei der Lösung von Problemen unterstützen und entlasten (vgl. BF2,24). Hierbei helfe auch die Multiprofessionalität des Teams, in dem sich u.a. Vertreter/innen aus Soziologie, Psychotherapie und systematischer Beratung wiederfänden (vgl. BF2,26).

- Gruppendynamische Prozesse erkennen und damit umgehen können

Als gruppensdynamische Prozesse⁹⁶ sollen im Folgenden insbesondere jene Prozesse bezeichnet werden, in denen Klient/inn/en innerhalb einer Gruppe Einfluss auf das (sozialpädagogische) Geschehen in der Gruppe nehmen. Gruppendynamische Prozesse treten dann kurzzeitig oder längerfristig in den Vordergrund und verdrängen andere Prozesse. Die Kompetenz zu erlangen, solche gruppensdynamischen Prozesse zu erkennen und damit umgehen zu können, ist für eine erfolgreiche Arbeit im sozialpädagogischen Alltag sehr wichtig.

BF6 erlebt, dass den Angeboten des Senior/inn/entreffs, in dem sie arbeitet, potenzielle Klient/inn/en aus den unterschiedlichsten Gründen fernbleiben. Einen davon erkennt sie als gruppensdynamischen Einfluss:

„Und, und die Grund dafür, das war so, zum Beispiel die Eva hat Problem mit Anna und sie will nicht in dieser Kurs, die wo Eva, teilnehmen.“ (BF6,40)

Die Nichtteilnahme an Angeboten des Senior/inn/entreffs kann somit teilweise gar nicht von den Sozialpädagog/inn/en vor Ort selbst beeinflusst werden, denn nicht das Angebot an sich führt dazu, dass die Senior/inn/en nicht mitmachen, sondern gruppensdynamische Prozesse, die außerhalb des Treffs schon stattgefunden haben und ggf. noch stattfinden. BF6 nimmt während ihrer Praktikumszeit auch sehr stark einen weiteren gruppensdynamischen Prozess wahr, als sie an einem Gruppentermin für türkische Migrant/inn/en teilnimmt, von dem sie annimmt, dass man sich dort auf Deutsch unterhalte. Sie stellt dann aber fest, dass nur Türkisch gesprochen wird, also in einer Sprache, die sie nicht versteht (vgl. BF6,70). Als sie dies erwähnt, nimmt die Gruppe Rücksicht, allerdings nur für kurze Zeit, in der wenige Sätze auf Deutsch gewechselt werden, danach verfallen die Anwesenden aber automatisch wieder in ihre türkische Muttersprache und reden über Stunden miteinander ohne auf BF6, die dabei ist und nichts versteht, noch einmal gesondert einzugehen. Sie gerät damit in der Definition von Geramanis zur „Außenseiterin“.

BU7 berichtet von gruppensdynamischen Prozessen, die sie in einer Mädchenwohngruppe miterlebt, sobald es einen Wechsel unter den Bewohnerinnen gibt (vgl. BU7,23). Durch diese Wechsel muss sich die Gruppe neu formen und die Mädchen müssen ihren Platz in der Gruppe neu aushandeln. Es entwickeln sich neue Freundschaften oder auch Antipathien gegeneinander. Auch die bereits dort wohnenden Gruppenmitglieder sind von diesem Prozess betroffen.

⁹⁶ Geramanis (2017, 8) definiert Gruppendynamik als jene „Dynamik, die sich bei der Bildung, dem Fortbestand und dem Abschluss von Gruppen ergibt. Es sind Prozesse, in denen Sympathie und Antipathie bekundet und die von Ausschluss und Integration begleitet werden. Es gibt Insider und Außenseiter. Die Dynamik wird durch Autoritäten beeinflusst und es kann ihnen gegenüber zum Widerstand kommen. Diese Prozesse sind allgegenwärtig“.

- (Sozial)Pädagogisch angemessen handeln können

Sinn und Zweck eines sozialpädagogischen Studiums und den darin integrierten Praktika ist es u. a., die Studierenden in die Lage zu versetzen, in ihren späteren Arbeitsfeldern (sozial)pädagogisch angemessen – und damit kompetent – handeln zu können (vgl. Kapitel 4.4).

- Konsequent, bestimmt und (sozial)pädagogisch passend handeln können

In Praktika (wie auch im späteren Berufsleben) ist es erforderlich, dass die Studierenden selbst konsequent und bestimmt in ihrem (sozial)pädagogischen Handeln gegenüber der Klientel auftreten, denn eigene Unsicherheiten führen i. d. R. auch zur Verunsicherung der Klientel. In einigen Interviews finden sich Hinweise, dass die Studierenden (teilweise auch unbewusst) darüber reflektieren, ob und wie ihnen dies gelungen ist.

BF9 legt bei entstehenden Konflikten Wert darauf, die betreuten Kinder zunächst selbst probieren zu lassen, ihre Streitigkeiten untereinander zu lösen, beobachtet dabei aber den Verlauf und weiß, wann sie dann doch vermittelnd eingreifen muss (vgl. BF9,22). Sie scheint durch diese Vorgehensweise die Konfliktlösungskompetenz der Kinder fördern und erst dann vermittelnd eingreifen zu wollen, wenn nicht abzusehen ist, dass die Kinder selbst den Konflikt erfolgreich lösen können.

Bei BF10 ergibt sich während der Jugendfreizeit, bei der er als Teamer arbeitet, eine besondere Situation, in der er sogar in seiner konsequenten Handlungsweise Einfluss auf den Chefteamer nimmt: Während der Jugendfreizeit ist es sehr heiß und den Jugendlichen wird kostenfrei nur Tee angeboten, auf den sie nicht durchgehend Lust haben. Es stehen zwar Getränkeautomaten zur Verfügung, die Jugendlichen wollen (oder können) hierfür aber kein Geld ausgeben. In der Folge treten ernsthafte physische Probleme in der Gruppe auf, die mit einer mehr oder minder großen Dehydrierung zu tun haben. Aufgrund dessen besteht BF10 darauf, dass aus dem Freizeitbudget Mineralwasser gekauft und den Jugendlichen unentgeltlich zur Verfügung gestellt wird (vgl. BF10,43).

Ebenso trainieren BU3, BU7 und BU10 innerhalb ihrer Praktika ein konsequentes, sozialpädagogisches Auftreten. Bspw. setzt BU3 konsequent in der Wohngruppe durch, dass der Putzdienst angemessen erledigt wird (vgl. BU3,42) und beharrt nötigenfalls auf Nachbesserungen.

Auch BU7 erkennt, dass der Umgang mit den Mädchen in deren Wohngruppe sowie eine konsequente und souveräne Handlungsweise persönliche Übungsfelder für sie sind (vgl. BU7,25). Auf die Frage, welche neuen Fähigkeiten und Kenntnisse sie durch das Praktikum gewonnen habe, antwortet sie u. a.:

„Ja, eine gewisse Konsequenz, natürlich auch den Mädchen gegenüber. (..) Diese/ ja, die

versuchen natürlich schon, einen zu testen [...]“ (BU7,25)

BU7 stellt zudem fest, dass es wichtig sei, das eigene Verhalten zu überdenken und aktiv zu verbessern. Ein routiniertes, passendes Auftreten und Handeln erfordere stetige Übung und Reflexion.

BU10 schildert als Schwierigkeit innerhalb ihres Praktikums, dass sie ähnlich alt oder teilweise sogar jünger ist als die Klientel, die sie betreute. Sie vermutet, dass sie deshalb mehr als ihre älteren Kolleg/inn/en damit zu kämpfen gehabt habe, dass die Jugendlichen sie als Mitarbeiterin des Trägers anerkannten und nicht als zu ihrer Peergroup gehörig bzw. ihnen gleichgestellt ansahen (vgl. BU10,24). Sie musste konsequent auf ihrer Rolle beharren und durfte den Jugendlichen nicht den Eindruck vermitteln, „eine von ihnen“ zu sein. Damit sei es ihr dann auch gelungen, dass die Jugendlichen ihre Mitarbeiterinnenstellung akzeptierten und respektierten.

➤ Sicherheit im (sozial)pädagogischen Handeln gewinnen können

Eine wichtige (sozial)pädagogische Teilkompetenz, die Studierende in Praktika entwickeln können, ist, in unsicheren und/oder unbekanntem Situationen souverän zu bleiben und auch in diesen sicher und (sozial)pädagogisch angemessen handeln zu können, was eine große Herausforderung für angehende Sozialpädagog/inn/en darstellt. In den Interviews zeigt sich, dass es v. a. der Handlungsdruck ist, der den Studierenden hierbei zu schaffen macht. „Handeln müssen“ (Böhmer, 2015, 56) ohne größere vorherige Planungen gehört in der Sozialen Arbeit jedoch immer wieder zum Arbeitsalltag. Dies stellt auch BF9 fest, als einer der betreuten Jungen aggressiv und gewalttätig gegen andere Kinder wird:

„Das bedeutet, ich bin in einer Situation und muss agieren. [...] aber ich hatte nicht irgendwie so, sozusagen einen Plan, wie ich handeln muss oder wie ich mich verhalten muss.“ (BF9,34)

BF5 erlebt diesen Handlungsdruck in einer Beratungssituation mit: sie schildert abstrakt einen schwierigen Beratungsfall, bei dem sie zunächst den Berater bedauert, weil er handeln bzw. reagieren muss, denn ihr selbst fällt offensichtlich nicht die passende Intervention ein und sie fühlt sich dadurch zunächst „völlig erschlagen“ (BF5,42). In einer anderen Situation ist BF5 dann wirklich gezwungen, selbst zu agieren und zu entscheiden: sie holt alleine eine suchtmittelabhängige Person vom Krankenhaus ab und soll diese zu einer anderen Klinik fahren (vgl. BF5,52). Der Klient gibt vor – oder hat tatsächlich die Absicht – auf der Fahrt dorthin sein Handy an einer Tankstelle aufladen zu wollen. BF5 muss nun ad hoc entscheiden, ob sie dies zulässt und wenn ja, ob sie ihn dies alleine tun lässt oder ihn begleitet, da sie Bedenken hat, er könnte sich dort auch sein Suchtmittel (Alkohol) kaufen und konsumieren.

BF10 agiert nach eigenen Aussagen in vielen Situationen innerhalb des Praktikums intuitiv, denn er erkennt, dass er noch längst nicht für alle sich bietenden Situationen im praktischen Arbeitsfeld über die theoretischen (sozial)pädagogischen Grundlagen verfügt (vgl. BF10,21), sich diese aber in konkreten Praxissituationen auch nicht erst beschaffen kann, sondern direkt handeln muss.

Ähnlich wie BF10 wusste auch BU6 nicht in jeder Praxissituation sofort, wie sie angemessen (re)agieren sollte: sie berichtet, dass es nicht immer einfach gewesen sei, mit fast schon erwachsenen Jugendlichen zu arbeiten, da diese Regeln oft nicht akzeptieren wollten und sie ihr nach ihrem Gefühl als Praktikantin auch nicht die erforderliche Autorität zuerkannten (vgl. BU6,32). Sie war auch unsicher, wann sie bei Konflikten etc. eingreifen und wann sie darauf vertrauen sollte, dass diese eigenständig gelöst würden.

- Mit herausfordernden und schwierigen Situationen umgehen und diese bewältigen können
Wenn Studierende die geschützte Welt der Hochschule verlassen und in die Praxiswelt eintauchen, kann dies zu herausfordernden Situationen und schwierigen Erlebnissen führen (vgl. Männle, 2013, 194). Die Art sowie die Bewältigung dieser Erlebnisse variiert je nachdem, in welchem Gebiet der/die Studierende sein/ihr Praktikum absolviert, welche Vorerfahrungen er/sie schon hat oder wie fest er/sie selbst im Leben steht.

BF8 fühlt sich am ersten Tag ihres Praktikums in einem Krankenhaus „völlig überrannt“ (BF8,48) und empfindet den Klinikalltag als „ganz andere Welt“ (BF8,48) – die Umstellung von ihrer studentischen Lebenswirklichkeit zu dem automatisierten und getakteten Ablauf auf der Station mit all den verschiedenen Patient/inn/enschicksalen stellt für sie eine große Herausforderung dar.

BF4 schildert ein für sie schwieriges Erlebnis bzgl. des Umgangs mit einem ihr anvertrauten, behinderten Mädchen: zunächst freut es sich, dass mit der Praktikantin eine neue Person zur Gruppe stößt, wenige Zeit später verschließt es sich jedoch gegenüber BF4 völlig, sodass diese an es nicht mehr „herankam eine Zeit lang“ (BF4,51), was sie sehr belastet.

Auch BF1 berichtet von Herausforderungen, die das Praktikum ihr bot: sie arbeitet mit Frauen, die kein oder kaum Deutsch sprechen. Sie muss deshalb einen Weg finden, wie sie unter diesen Umständen ihre Arbeit mit den Kursteilnehmerinnen gestalten und die Sprachbarriere überwinden kann (vgl. BF1,26).

BF9 erzählt ausführlich über einen Vorfall, bei dem ein von ihr betreuter Junge gewalttätig wird (vgl. BF9,38), die anderen Kinder schlägt, sie selbst angreift und beschimpft und den sie daraufhin isolieren muss (vgl. BF9,36-38).

Für BF10 stellt die von ihm mitbetreute Jugendfreizeit eine Herausforderung dar und er ist überrascht, was diese ihm abverlangt. Er hatte nicht mit so hohen Belastungsanforderungen und solch einer hohen „Verantwortung“ (BF10,19) gerechnet. Herausfordernde Situationen erlebt BF10 aber auch in der Kinderbetreuung. Hier will er sich um einen Jungen ganz speziell kümmern, der sehr frustriert wirkt und sich immer wieder abkapselt. BF10 erprobt dabei verschiedene, in der Theorie erlernte Techniken und stellt fest:

„Das war wirklich die, die markanteste und, und herausforderndste Situation.“ (BF10,45)

BU5 bemerkt, dass sie in der Praxis teilweise an ihre persönlichen Grenzen stößt (vgl. BU5,54) und schildert ein für sie herausforderndes Erlebnis: sie soll eine Klasse unterrichten, in der ein Junge ist, der gemobbt wird. Sie selbst wusste aber nicht, wie sie „mit dem Mobbing auch während dem Unterricht umzugehen hatte“ (BU5,56).

BU7 erlebte in ihrer Zeit im Jugendwohnheim ebenfalls schwierige Situationen, insbesondere erinnert sie sich an den Fall eines Mädchens, dessen Mutter Suizid beging, was sie sehr beschäftigte (vgl. BU7,31). Es fiel ihr zunächst schwer, sich hiervon abzugrenzen und diesen Schicksalsschlag des Mädchens nicht zu sehr an sich heranzulassen.

Für BU3, die wie BU7 in einem Jugendwohnheim arbeitet, ist die erste Zeit eine Herausforderung, da sie sich sehr unsicher fühlt, was auch die Jugendlichen bemerken (vgl. BU3,18). Letztlich bewältigt sie den Alltag dort (für sie selbst erstaunlich) gut, stellt aber auch fest, dass die Arbeit sie „an die Grenzen bringt“ (BU3,34), also dauerhaft (heraus)fordert. Eine dieser Herausforderungen ist, mit bewussten Lügen umzugehen: die Jugendlichen belügen sie während der Hausaufgabenzeit über ihren Kenntnisstand und ihre tatsächlichen Hausaufgaben, sie selbst erkennt aber zunächst nicht, dass sie bewusst getäuscht wird (vgl. BU3,48).

Auch BU6 berichtet von herausfordernden Situationen im Praktikumsalltag, bspw. ist eine solche für sie, als ein Mädchen auf der Station sich weigert, aus dem Bett aufzustehen, als BU6 sie dazu auffordert und dies damit begründet, dass BU6 ja „nur“ eine Praktikantin sei, die ihr nichts zu sagen habe. BU6 fühlt damit ihre Autorität stark in Frage gestellt und ist verunsichert, da sie aufgrund ihrer geringen Erfahrung in diesem Arbeitsfeld nicht weiß, wie sie darauf reagieren soll (vgl. BU6,32).

Ebenso erlebt BU10 im Jugendzentrum Situationen, die sie an ihre Grenzen bringen, insbesondere, wenn sie alleine mit einer Gruppe ist und diese disziplinieren muss. Die Jugendlichen testen dann ab und an aus, wie weit sie bei ihr gehen können (vgl. BU10,46). BU10 fühlt sich v. a. dann herausgefordert (oder teilweise auch überfordert), wenn sie selbst unsicher ist, wie sie am besten (re)agieren könnte und sich schwer für eine Handlungsmöglichkeit entscheiden kann (vgl. BU10,46).

BU1 sieht sich bei ihrem Praktikumsteil beim sog. „Jobfux“ stark (heraus)gefordert. Sie ist neu im Praktikum, kennt den Mitarbeiter nicht, dem sie zugeteilt ist und dieser achtet nicht darauf, dass sie genügend Pausen hat und ob es ihr zu viel wird oder nicht, sondern schickt sie von einem Schüler/einer Schülerin zum/zur anderen, um diesen bei Bewerbungsschreiben zu helfen (vgl. BU1,12). Die Herausforderung für BU1 ist hier, gut für sich selbst zu sorgen.

- Netzwerke erkennen und Netzwerkarbeit leisten können

Soziale Arbeit geschieht i. d. R. nicht isoliert, sondern meist in Netzwerken (vgl. Zwicker-Pelzer, 2004, 1). Diese Netzwerke gilt es zu kennen und deren Synergien zu nutzen. Für die Studierenden ist es wichtig, Netzwerkarbeit zu erkennen, zu erleben und zu lernen, wie in Netzwerken gearbeitet und kooperiert wird.

BF8, BF7, BU5 und BU7 berichten über neues Wissen bzgl. der Zusammenarbeit innerhalb von Netzwerken in ihren Praktikumsinstitutionen, so z. B. BF8, die erfährt, mit welchen Kooperationspartnern eine psychiatrische Klinik zusammenarbeitet (vgl. BF8,48).

Bei BF7 geht dieser Einblick noch weiter, sie lernt

„die Arbeit aber auch mit/ in Kooperation mit anderen Institutionen [kennen]. Also, da habe ich auch an einigen Netzwerktreffen teilnehmen können, wo sich dann so verschiedene Berater von MBE-Stellen einfach ausgetauscht haben.“ (BF7,26)

BF7 erfährt somit nicht nur, mit welchen Institutionen zusammengearbeitet wird, sondern kann selbst an Netzwerktreffen teilnehmen, die Netzwerkpartner/innen kennenlernen und die konkrete Kooperation beobachten.

BU5 stellt fest, dass es wichtig sei, die für bestimmte Fallkonstellationen konkret zuständigen Netzwerkpartner/innen zu kennen und zu wissen, wer wann einzuschalten bzw. in nicht ganz eindeutigen Fällen abwägen zu können, welche/r Netzwerkpartner/in wohl am sinnvollsten zu involvieren sei:

„So, aber ich habe auch, ja, diese Netzwerkarbeit ganz arg mitbekommen. Also, was für ein Fall ist es dann, ja? Ist es, ist es schon das Jugendamt, ist es Schule, ist es noch mehr, ist es Therapeuten vielleicht auch, die man mit reinziehen muss?“ (BU5,42)

Ähnlich wie BU5 erlebt auch BU7 im Praktikum das Zusammenwirken verschiedener Institutionen, so z. B. die Zusammenarbeit ihrer Praktikumsstelle mit den Jugendämtern (vgl. BU7,23). Sie bemerkt, dass eine gelingende Netzwerkarbeit eine verlässliche Basis brauche (vgl. BU7,37), wozu ein gutes Arbeitsverhältnis zwischen den Netzwerkpartner/inne/n, hier insbesondere zwischen ihrer Praktikumsinstitution und den Jugendämtern, zähle.

8.5.2 Teil-Kompetenz Umgang mit Konflikt und Widerstand

- Konflikte lösen können

Konflikte gehören zum menschlichen Miteinander dazu und damit „zu unserem alltäglichen Leben.“ (Universität Oldenburg, o. J.). Im Praktikum können diese Konflikte auf den verschiedensten Ebenen auftreten, wie z. B. zwischen Mitarbeiter/inne/n, zwischen Mitarbeiter/inne/n und Vorgesetzten, zwischen Klient/inn/en oder zwischen Klient/inn/en und Mitarbeiter/inne/n usw. Konflikte können in ihrem Ausmaß sehr unterschiedlich sein, sie reichen von einfachen Meinungsverschiedenheiten bis hin zu ernsthaften Problemen zwischen den Konfliktparteien, die auch eine weitere Zusammenarbeit gefährden können. Insbesondere bei Konflikten zwischen zwei oder mehr Klient/inn/en innerhalb einer zu betreuenden Gruppe ist die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge gefordert, diese zu lösen bzw. zu einer Beilegung beizutragen. Praktika bieten dabei ein gutes Lernfeld zur Entwicklung von Konfliktlösungskompetenzen.

BF9 berichtet von Konflikten zwischen Kindern, die sie zu betreuen hatte und derer sie sich annehmen musste: sie stellt fest, dass die Kinder durchaus versuchten, ihre Konflikte zunächst selbst untereinander auszutragen und zu lösen, was sie als sehr positiv empfindet (vgl. BF9,22). Allerdings sei es dann ab und an doch notwendig gewesen, einzugreifen und zu vermitteln, um eine gerechte Lösung herbeizuführen, denn BF9 hat erlebt, dass sonst „das Gesetz des Stärkeren“ (BF9,22) gelte, also die körperlich unterlegeneren Kinder unterdrückt würden, wenn sie sich nicht einmischte. BF9 kann im Praktikum aber auch erleben, dass ein Kind sich direkt gegen sie als Betreuerin in aggressiver Weise wendet und damit einen Konflikt provoziert: Zunächst greift der Junge BF9 selbst an (vgl. BF9,36), geht aber schnell mit seinen physischen und verbalen Angriffen auf die anderen Kinder über, sodass BF9 auch hier eingreifen muss. Sie wird nun von der Konfliktpartei zur Streitschlichterin und versucht, die Situation zu deeskalieren (vgl. BF9,38).

BU10, die Praxiserfahrung in einem Jugendzentrum sammelt, hat dort ebenfalls mit Konflikten zu tun, allerdings bleiben diese offensichtlich auf einem sehr geringen Level (vgl. BU10,16) und sie kommt damit gut zurecht:

„Und halt auch, wenn irgendwie Konflikte oder so entstehen, dass man halt auch mal einschreitet und sagt: „Hier, so geht das nicht.“ oder dass sie generell auch die Regeln einhalten, die halt da sind, weil ganz so Halligalli können sie dann doch nicht machen (lachend).“ (BU10,18)

Hier geht es offensichtlich mehr darum, die Jugendlichen an die Einhaltung der Regeln zu erinnern und nicht, ernsthafte Streitigkeiten zu schlichten. Somit stehen hier Konflikte im Vordergrund, die durch Missachtung von vorgegebenen Regeln entstehen, auf deren Einhaltung die Betreuer/innen aber pochen müssen.

8.6 Theorie-Praxis-Relationierung

Eine wichtige Fähigkeit, die Studierende innerhalb ihrer Praxiserfahrungen erlangen sollen, besteht darin, zwischen erlernter (sozialpädagogischer) Theorie und erlebter Praxis eine Verknüpfung herstellen zu können. Dies wird üblicherweise mit der Begrifflichkeit Theorie-Praxis-Relationierung (vgl. Kapitel 5.1) beschrieben, welche nach Gerber und Benz (o. J., 3) durch die „Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen“ an (Praxis)Fällen erfolgt. „Wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Handlungswissen beobachten sich [dabei] gegenseitig“, so Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992a, 79), dadurch könnten auch „die blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive“ (ebenda) aufgedeckt werden. „Diese artifizielle Wirklichkeit lehrt Sehen und die alltagspraktisch-situative Deutung der Wirklichkeit zu relativieren.“ (ebenda)

Durch Praktika kommen die Studierenden teils erstmals, teils zum wiederholten Male mit dem Praxisfeld der sozialpädagogischen Arbeit in Berührung. Diejenigen, die bereits Erfahrungen im sozialpädagogischen Arbeitsfeld gesammelt haben, lernen u. U. nun ein neues Teilfeld erstmals kennen. Generell gilt es dabei, das an der Hochschule theoretisch erlernte Wissen und erlebte Praxis szenarien miteinander in Relation setzen zu können, also bspw. bei einer Einzelfallanalyse in der Praxis auf sozialpädagogische Theorien zurückgreifen und so die Praxisituation reflexiv betrachten und aufgrund dieser Betrachtung wiederum angemessen für das weitere sozialpädagogische Vorgehen schlussfolgern zu können. In den Interviews zeigen sich Hinweise darauf, dass die Theorie-Praxis-Relationierung den Studierenden unterschiedlich gut gelingt.

BU5, BU1, BU7, BU3 und BF8 deuten an, dass sie im Praktikum teilweise konkreteres theoretisches und von der Hochschule vermitteltes Vorwissen oder aber auch eine intensivere Unterstützung seitens der Hochschulen bzgl. des Theorie-Praxis-Relationierungsprozesses innerhalb der Praktika vermissten.

BU5 empfindet das Praktikum als positiv, da sie hier praktische Erfahrungen macht, die sie allerdings gerne vorab in der Theorie schon besprochen gehabt hätte (vgl. BU5,42). Sie deutet an, dass sie in ihrem bisherigen Studium mehr Praxisanklänge vermisse, insbesondere hätte sie es begrüßt, in der Theorie die Systematik eines Hilfeplanes kennengelernt zu haben, um dann in der Praxis schon darauf vorbereitet gewesen zu sein. BU5 erlebt sich im Praktikum des öfteren kaum durch die Theorie vorbereitet und dies bemängelt sie. Sie empfinde deshalb, so sagt sie, das Praktikum gar als „Fremdkörper“ (BU5,91) innerhalb des Studiums, welcher „eigentlich überhaupt nicht ins Studium“ passe.

BU1 empfindet das Studium an der Uni als zu forschungsbezogen und sagt, dass ihr für das Praktikum Grundlagen gefehlt hätten, die sie im Studium nicht bekommen habe (vgl. BU1,32). Sie

habe kaum eine Verbindung zwischen dem theoretisch Erlernten und der Praxis herstellen können. Ähnlich kritisch äußert sich auch BU7: Sie glaubt, in ihrem Unistudium kaum etwas für die Praxis zu lernen (vgl. BU7,2). Für sie seien Unterhaltungen mit ihren Eltern, die Pädagogen seien, lehrreicher für die Praxis als die an der Uni besuchten Veranstaltungen, die hauptsächlich auf Forschung ausgerichtet seien.

Eine ähnliche Auffassung spiegelt auch folgende Aussage ihrer Kommilitonin BU3 wieder:

„Wo ich mir denke jetzt, jetzt kenne ich jetzt Theorien von verschiedenen Philosophen darüber, aber das bringt mir in der Praxis halt, glaube ich, überhaupt nichts. Also, ich habe nicht das Gefühl, dass ich das so verinnerlicht habe, dass ich das widerspiegeln könnte. Das ist halt ein bisschen schade.“ (BU3,56)

BU3 fehlen theoretische, in der Praxis für sie erkennbar brauchbare Inputs, die sie nicht dadurch verwirklicht sieht, philosophische Theorien durchzunehmen.

BF8 vermisst während des Praktikums eine konkrete Verknüpfungsmöglichkeit zu an der Hochschule erlernten Theorien (vgl. BF8,57). Sie kann hierbei recht genau beschreiben, welche Hilfen sie für eine gelungenere Theorie-Praxis-Relationierung hätte brauchen können, da sie diese noch nicht selbstständig (vollständig) herstellen konnte. Sie hätte es begrüßt, während des Praktikums eine/n konkreten Ansprechpartner/in an der Hochschule zu haben, den/die sie hätte kontaktieren und mit dem/der sie sich hätte austauschen können. Sie meint, dass Hochschullehrer/innen, die sie mehr in der Theorie verortet sieht, neue Impulse hätten setzen und ihr bei der Entwicklung ihrer Theorie-Praxis-Relationierungs-Kompetenz hätten helfen können.

BF3, BF5, BF10, BF7 und BU6 beschreiben, dass sie – zumindest vereinzelt – schon Theoriewissen mit der Praxis in Relation setzen konnten, aber auch hier ist des öfteren von Schwierigkeiten dabei die Rede.

BF3 bemerkt, dass sie von ihrem theoretischen Wissen her (noch) nicht allumfänglich durch die Hochschule auf die Praxis vorbereitet sei: Spezialwissen wie bspw. zum Ausländerrecht eignet sie sich deshalb während des Praktikums durch ein Literaturstudium an (vgl. BF3,14). Dennoch kann sie aber auch bereits theoretisch Erlerntes im Praktikum wiederfinden und nutzen wie bspw. rechtliches Grundlagenwissen oder Kenntnisse bzgl. des Bildungs- und Teilhabepaketes (vgl. BF3,18). Allerdings gestaltet sich für BF3 die Theorie-Praxis-Relationierung bisweilen auch noch schwierig:

„Also, das war auch bei dem Bericht so die Frage: „Nach welchen theoretischen Grundsätzen wurde gearbeitet?“. Und da habe ich dann eigentlich auch geschrieben, dass ich da keine erkannt habe/“. (BF3,20)

BF5 profitiert im Praktikum von ihrem Seminar zur klientenzentrierten Gesprächsführung (Metho-

denwissen) und findet auch rechtliche Grundlagen, die im Studium durchgenommen wurden, wieder (vgl. BF5,54). Insgesamt bezeichnet sie das Verhältnis zwischen dem, was in der Theorie vermittelt wurde und jenem, was sie in der Praxis vorfindet, als passend (vgl. BF5,60). Sie ist auch der Meinung, dass nahezu alle in der Theorie gelehrt Inhalte wichtig und anwendbar seien (vgl. BF5,60), denn selbst

„so ein theoretisches Fach, wie Soziologie, was wir auch haben, das bringt auch sehr, sehr viel, um Gesellschaften und Beziehungen überhaupt auch einzuschätzen und in Kontext zu bringen.“ (BF5,60)

BF10 sieht ebenfalls Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Theorie und Praxis und kann theoretisch Erlerntes in der Praxis anwenden: an der hda hat er bspw. eine Psychomotorik-Zusatzausbildung begonnen und wendet seine Kenntnisse in der Praxis bewusst an, indem er jenen Kindern, die unruhig, laut und sehr aktiv sind, besondere Angebote macht (vgl. BF10,17). Auch in schwierigen Situationen versucht BF10, auf sein theoretisch erlerntes Wissen zurückzugreifen und dieses in der Praxis anzuwenden. Dies schildert er bspw., als er sich eines depressiv wirkenden und sich versteckenden Jungen annimmt. Er habe ihn nicht kurz abfertigen,

„sondern wirklich auch eben das, was man gelernt hat irgendwie anwenden [wollen].“ (BF10,45)

Im Interview von BF7 zeigt sich u. a., dass nicht nur Theorie-Praxis-Relationierungen, sondern auch Praxis-Theorie-Relationierungen möglich sind:

„Auch viel mit MigrantInnen, aber ich würde, also ich würde JETZT einiges anders sehen, weil ich jetzt einfach auch weiß, wie schwierig es ist, eine andere Sprache zu lernen. Das hatte ich jetzt gerade/ haben wir einen Kurs, wo es auch so ein bisschen um kulturelle Kompetenz geht, wo wir einfach mal eine Stunde Integrationskurs geübt haben. Wo einfach eine Frau hereinkam und auf Russisch mit uns geredet hat und uns einfach mal so eine Russischstunde gegeben hat, aber nicht in Deutsch, sondern alles in Russisch. Und da habe ich echt so gedacht: „Hut ab vor allen Leuten, die das geschafft haben, durch so einen Integrationskurs durchzugehen und dann am Ende wirklich auch noch Deutsch zu lernen dabei und sich davon nicht frustrieren zu lassen.““ (BF7,32)

BF7 wird hier erst klar, welche Leistungen von Migrant/inn/en erwartet werden, wenn sie nach Deutschland kommen und die deutsche Sprache erlernen sollen. Hier wird folglich ein Praxiserlebnis durch einen späteren Input an der Hochschule aufgegriffen und im Sinne einer Praxis-Theorie-Relationierung verknüpft.

Auch BU6 erkennt Inhalte aus dem Studium in der Praxis wieder, stellt aber fest, dass diese nicht 1:1 übertragbar seien:

„Nähe und Distanz ausbalancieren fand ich ganz wichtig. Wo man in der Uni ja schon viel drüber gehört hat, aber in der Praxis ist es dann noch mal was ganz anderes.“ (BU6,16)

BU6 erinnert sich, in der Uni bereits viel zur Nähe-Distanz-Thematik gehört zu haben, als sie nun damit in der Praxis konfrontiert wird, stellt sie allerdings fest, dass die Umsetzung in der Praxis Schwierigkeiten bereiten kann. Sie bemerkt, dass diese Thematik auch nicht durch Buchwissen allein bewältigt werden könne, sondern es dafür das konkrete Erleben brauche (vgl. BU6,24).

8.7 Tendenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten bzgl. des Kompetenzentwicklungsprozesses innerhalb der Praktika zwischen den hda- und Unistudierenden

Aufgrund der fehlenden Repräsentativität der Stichprobe können nur Tendenzen bzgl. Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden innerhalb der Praktika festgestellt werden, dennoch sollen diese hier Erwähnung finden.

- Methodenkompetenz

Innerhalb der Interviews der hda-Studierenden zeigt sich die Erkenntnis, dass es oft nicht nur eine Methode gibt, nach der gehandelt werden kann, was die Auswahl der passendsten Methode evtl. auch erschweren kann. Zudem erweist es sich als nicht ganz einfach, eine theoretisch erlernte Methode in die Praxis umzusetzen. Es finden sich außerdem Hinweise darauf, dass sich einige der hda-Studierenden Gedanken bzgl. der Schwierigkeiten von Methodenanwendungen und der Grenzen von Methoden machen. Diese Überlegungen und Reflexionen können Kompetenzentwicklungsprozesse anregen. Ein Studierender beschäftigt sich zudem mit der Anpassung bzw. Variation von Methoden, eine weitere Studierende entwickelt eine eigene Vorgehensweise zur Abgrenzung und Distanzschaffung.

Bei den Unistudierenden finden sich lediglich bei den aus den bereits genannten Gründen nicht in die Auswertung mit einbezogenen Studierenden (BU2 und BU9) ähnliche Hinweise.

- Fachkompetenz

Eine Vertiefung bzw. Erweiterung von Fachkompetenz findet innerhalb der Praktika durchaus statt und wird von den Studierenden auch erkannt, allerdings sind die Fach- wie auch die Methodenkompetenz offensichtlich nicht die vordringlichsten Kompetenzsparten, deren (Weiter)Entwicklung innerhalb von Praktika stimuliert werden – zumindest nehmen Schilderungen diesbezüglich deutlich weniger Raum in den Interviewantworten der Studierenden ein. Zur Fachkompetenz konnten deshalb lediglich Kompetenzentwicklungsstimulierungen in zwei Kompetenzfacettenbereichen in der Analyse festgestellt werden⁹⁷. hda-Studierende berichten über neu angeeignetes oder vertieftes

⁹⁷ Im Vergleich dazu: Methodenkompetenz: 4 Kompetenzfacettenbereiche, Sozialkompetenz: 9 Kompetenzfacetten-

Fachwissen in der Kategorie „Wissen aus Disziplinen“, bei den Unistudierenden finden sich hierfür keine Anhaltspunkte. In der Kategorie „Wissen zum Kontext (Gegenstandswissen, Problemwissen)“ finden sich Hinweise auf den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung von Fachwissen bzgl. Ablauf, Organisation und Verwaltung sozialer Einrichtungen bei beiden Studierendengruppen.

- Selbstkompetenz

Der Antritt einer neuen Praxisstelle birgt sowohl für die hda- als auch die Unistudierenden Unsicherheiten, beide Studierendengruppen sind aber in der Lage, damit umzugehen und sich – auch mit Hilfe der anderen Mitarbeitenden – in die Praxiseinrichtung zu integrieren und ihre Aufgaben wahrzunehmen. Aus beiden Gruppen beschreiben Studierende, dass sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung vom Praktikum profitiert haben: sie erleben sich bspw. nach der Praxisphase selbst als ruhiger, geduldiger und offener.

Bzgl. der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung von Stärken und Schwächen finden sich bei den Studierenden der hda tendenziell mehr Erwähnungen als bei den Unistudierenden. Die befragten Unistudierenden greifen dabei gerne auf die Fremdeinschätzungen von Mitarbeitenden und Vorgesetzten zurück.

Sowohl die hda- als auch die Unistudierenden sehen sich in der Lage, ihr eigenes Handeln und Auftreten zu reflektieren, ebenso lässt sich kein Unterschied bzgl. ihres Umgangs mit Feedback und ihres generellen Reflexionsverhaltens erkennen. Hier empfinden beide Studierendengruppen Rückmeldungen positiver als auch negativer Art als hilfreich und bereichernd.

Bzgl. des Überdenkens von Ansichten und Vorurteilen sowie Rollenbildern wird in den Interviews v. a. von den Unistudierenden berichtet, ebenso verhält es sich bzgl. des Reflektierens von Rollenkonflikten und allgemeinen Schwierigkeiten, die die Praktikant/inn/enrolle mit sich bringt sowie der Trennung zwischen „professionellem“ und „persönlichem Selbst“.

Die Balance von Nähe und Distanz sowie eine professionelle Abgrenzung wiederum sind sowohl für die hda- als auch für die Unistudierenden wichtige Themen, die sie in den Interviews ansprechen und reflektieren.

Vom Umgehen-müssen mit Ablehnung berichten in den in die Auswertung einbezogenen Interviews lediglich die hda-Studierenden.⁹⁸

Bei beiden Studierendengruppen finden sich zudem Aussagen bzgl. Kompetenzentwicklungsstimulierungen im Bereich der Entwicklung von Kritikfähigkeit sowie dem Einholen, Annehmen und

bereiche und Selbstkompetenz: 11 Kompetenzfacettenbereiche.

⁹⁸ Von einer Unistudierenden, deren Interview nicht in die Analyse einbezogen wurde, werden allerdings ähnliche Ergebnisse geschildert (vgl. BU4,20).

Umsetzen von Anregungen und Feedback.

Sowohl Uni- als auch hda-Studierende berichten, dass sie durch das Praktikum in ihren Berufswahl- und Studienplanungsentscheidungen weitergekommen sind, indem sie entweder feststellten, dass sie der Arbeitsbereich, in dem sie ihr Praktikum absolvierten, interessiert und sie sich hier ggf. auch mehr in der Theorie vertiefen wollen oder aber, dass sie erkennen konnten, dass der Arbeitsbereich für sie nach Beendigung des Studiums nicht in Frage kommt und sie somit einen Arbeitsbereich für sich ausschließen konnten.

Bzgl. der Teil-Kompetenzen „Lernen“ und des Erkennens von (beschränkenden) Rahmenbedingungen innerhalb der Sozialen Arbeit sowie dem Umgang damit wird von beiden Studierendengruppen berichtet.

- Sozialkompetenz

Beide Studierendengruppen können Besonderheiten im Umgang mit spezifischer Klientel erkennen, bei den Unistudierenden wird v. a. vom spezifischen Umgang mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Klientelgruppe berichtet, bei den hda-Studierenden zudem von der Arbeit mit Behinderten, Senior/inn/en und Migrant/inn/en. Auf welche Klientel die Studierenden treffen hängt dabei stark von der gewählten Praktikumsinstitution ab.

Das konsequente und bestimmte Handeln fällt beiden Studierendengruppen gem. der Auswertung ähnlich schwer.

Bzgl. Berichten über Aneignungsprozesse bzw. der (Weiter)Entwicklung von interkultureller Kompetenz setzen v. a. die hda-Studierenden einen Schwerpunkt in den Interviews, was aber speziell in dieser Kleinstudie auch damit zusammenhängt, dass unter den hda-Befragten einige sind, die im Studiengang Soziale Arbeit Plus studieren und deshalb ihr Praktikum in einer Einrichtung mit Migrant/inn/enkontakt absolvieren müssen und dadurch auch anteilig mehr mit interkultureller Arbeit zu tun haben als die Unistudierenden. Aber auch die Unistudierenden können sich gut auf diese Herausforderung einlassen, wenn diese sich ihnen stellt.

Die Relevanz von Empathiefähigkeit erleben sowohl hda- als auch Unistudierende und berichten in den Interviews darüber. Besonders leicht fällt ihnen augenscheinlich der empathische Prozess, wenn sie Situationen vorfinden, die eigenen Erlebnissen ähneln und somit für die Studierenden gut nachvollziehbar sind.

Bzgl. der Zusammenarbeit in den Teams machen sowohl hda- als auch Unistudierende ähnliche Erfahrungen und können daraus schließen, dass eine gute Kooperation äußerst wichtig für den Arbeitserfolg der Einrichtung ist und sich dies auch positiv auf das eigene Wohlbefinden und die Arbeitskraft auswirkt. Gruppendynamische Prozesse, Konflikt- bzw. herausfordernde Situationen und

Netzwerkarbeit werden von beiden Studierendengruppen beschrieben und ähnlich erlebt bzw. bewältigt.

- Theorie-Praxis-Relationierung

Sowohl innerhalb der Interviews der hda- als auch der Unistudierenden stellt sich die Theorie-Praxis-Relationierung oft als schwierig heraus, wobei sich die hda-Studierenden tendenziell leichter tun. Unistudierende merken an, an der Uni viele Theorieinputs zu bekommen, die sie für die Praxis als wenig relevant ansehen (bzw. können sie deren Relevanz (noch) nicht erkennen). So wird von ihnen auch der Wunsch nach mehr praxisrelevanter Theorie laut. Letztere, so vermuten die Unistudierenden, werde an den Fachhochschulen mehr gelehrt als an der Uni (vgl. bspw. BU3,56). Es zeigt sich zudem, dass eine Theorie-Praxis-Relationierung kein einseitiger Vorgang ist: erlernte Theorie kann nicht nur auf die Praxis angewandt werden, sondern es können auch Praxiserfahrungen auf im weiteren Studium vermittelte Theorien angewandt und somit Verknüpfungen hergestellt werden (vgl. bspw. BF7,32).

8.8 Hochschulische Curricula und Praktika

In diesem Kapitel geht es darum, mögliche Zusammenhänge zwischen hochschulischen Curricula und Praxiserleben zu erörtern sowie die curricularen Lernziele für die Praktika auf ihre Erfüllung hin zu betrachten.

8.8.1 Unterschiede in den Interviewaussagen von hda- und Unistudierenden und mögliche Ursachen in Bezug auf die Hochschulcurricula

Vergleicht man die Curricula der Uni Mainz und der hda, so sind die sozialpädagogischen Praktika unterschiedlich innerhalb des Studiums verortet. An der hda wird das Praktikum für das 3. und 4. Semester vorgeschlagen. „Inhalte des Moduls sind die vertiefte Befassung mit professionell fundierten Handlungs- und Kommunikationstheorien sowie Methoden zum Erwerb sozialer Kompetenz, Gesprächsführung, konflikt-, system- und lösungsorientierte Verfahren, Planung und Umsetzung von sach-, personen- und strukturbezogenen Interventionsangeboten, Verfahren der Fallanalyse, Dokumentations- und Berichtspflicht, Sozialplanung, Sozialraumanalyse, Jugendhilfeplanung, Altenhilfeplanung, Qualitätssicherung. Im Sinne der Verknüpfung von Theorie und Praxis findet die erste Praxisphase (Sozialpädagogisches Praktikum) in diesem Kontext eine Integration.“ (hda, o. J.c)

An der Uni Mainz spezialisieren sich die Studierenden erst ab Modul 6 auf ihre konkrete Fachrichtung und studieren davor Erziehungswissenschaften im Allgemeinen. Das Praktikum wird für das 5. Semester vorgeschlagen, innerhalb des Moduls 8 ist hierbei neben dem Praktikum eine Praxisbegleit- bzw. nachbereitungsveranstaltung vorgesehen (vgl. Uni Mainz, 2012, 18). Im Gegensatz zur hda (Modul 20 und 70) wird an der Uni Mainz keine spezielle Unterrichtseinheit zum Erlernen von sozialpädagogischen Methoden angeboten, sodass zu vermuten ist, dass die Unistudierenden aufgrund dessen auch keine spezifischen Äußerungen bzgl. erlebter Methodenwendungen bzw. einer Auseinandersetzung damit innerhalb der Praktika machten. Zwar sollte durch die Bologna-Reform „mittlerweile die Differenz zwischen einer ‚nur‘ auf die Praxis[...] hin lehrenden Fach(hoch)schule und einer Wissenschaft und Grundlagenforschung betreibenden Universität“ (Staub-Bernasconi, 2012, 4) aufgelöst sein, viele der befragten Studierenden der Uni Mainz empfinden dies jedoch anders (vgl. BU5,67+83; BU3,56; BU10,65; BU10,71; BU1,60-62).

Ein weiterer wichtiger Unterschied ergibt sich dadurch, dass an der Uni Mainz der Studiengang „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft“ im Rahmen eines Zwei-Fächer-Bachelors studiert wird, wohingegen an der hda der Studiengang „Soziale Arbeit“ als Ein-Fach-Bachelor angeboten wird. Von dem insgesamt zu bewältigenden Studiencurriculum entfallen dabei an der Uni Mainz auf das Kernfach zwei Drittel der Studienzzeit. Hierdurch sind die Studierenden in der Pflicht, sich auch auf das Beifach zu konzentrieren und ihm (Lern)Zeit zu widmen, was Zeitkapazitäten bindet, wie bspw. BU1 bemerkt:

„[...] ich würde generell, würde ich ganz gerne den Zwei-Fach-Bachelor abschaffen (lachend) [...] weil mir so viel Zeit verloren geht mit Amerikanischer Geschichte lernen, in die ich lieber mich mit Dingen beschäftigen würde, die ich tatsächlich gebrauchen kann.“
(BU1,56)

An der hda können sich die Studierenden dagegen auf ein Fach konzentrieren und diesem ihre gesamte Studienzzeit widmen, wobei aber nicht vergessen werden darf, dass auch ein Studium mehrerer Fächer für den Einzelnen sinnvoll sein kann und seine Vorteile hat (z. B. der Erwerb eines fachlich breiter angelegten Wissensspektrums aus verschiedenen Disziplinen). Die Entscheidung für oder gegen das Studium eines Ein-Fach-Bachelors bzw. Zwei-Fach-Bachelors sollte deshalb individuell und bewusst von jedem/jeder einzelnen Studierenden getroffen werden.

Als weiterer Unterschied lässt sich den Interviews entnehmen, dass die Unistudierenden ihr Studium im Gegensatz zu den hda-Studierenden als sehr stark theorie- und forschungsorientiert und weniger praxisbezogen wahrnehmen (vgl. bspw. BU7,2; BU1,58 und BU6,46). Eine Unistudierende berichtet bspw.:

„[...] bei uns wird schon ab dem ersten Semester, wird uns quasi (..) die ganze Zeit immer und immer wieder gesagt: „Wir vermitteln keine Handlungsschemen, wir vermitteln nur Grundbasiswissen, damit Ihr dann das selbst entwickeln könnt.“ und: „Wir können keine Regeln an die Hand geben. Das machen wir nicht und das ist auch blöd und das ist auch unnötig.“ Und das kriegt man so oft gesagt, bis man es glauben soll (lachend).“ (BU1,60)

Diese Auffassung, was universitäre Lehre vermitteln soll (und was nicht), ist u. a. auf die Tradition der Universität zurückzuführen. Wurden die Fachhochschulen speziell als praxisorientierte Bildungseinrichtungen in jüngerer Vergangenheit eingeführt, fühlen sich traditionelle Universitäten noch oft dem Humboldtschen Bildungsideal (vgl. bspw. Tenorth, 2013 und Osterloh, 2010) und damit der „Einheit von Forschung und Lehre“ (Pasternak, 2008) verpflichtet. Vor diesem Hintergrund scheinen dann auch die teilweise unterschiedlichen Erfahrungen mit der Theorie-Praxis-Relationierung erklärbar. Durch die von den Studierenden als wenig praxisbezogen und zu sehr auf Forschung hin empfundene Ausrichtung und auch der späten Fachrichtungswahl innerhalb des Studiums fällt es tendenziell⁹⁹ den Unistudierenden¹⁰⁰ schwerer, Relationierungen zwischen im Studium erlernter Theorie und der Praxis herzustellen (vgl. BU5,91; BU7,2+45; BU3,56; BU10,42).

8.8.2 Curriculare Lernziele und Praxis

Die hda sieht in ihren Lernzielen vor, dass durch das Praxismodul die „anwendungsorientierte, professionelle Kompetenz soweit verfestigt und vertieft wird, dass sie zu einer jeweils geeigneten Intervention befähigt.“ (hda, o. J.c) Wie bereits festgestellt wurde, tragen die Praktika zur individuellen Professionalisierung bei, allerdings kann die Formulierung des Lernziels als recht hoch gegriffen eingestuft werden, da auch nach einem Praktikum von einem/einer Studierenden kaum zu erwarten ist, dass er/sie bereits in jeder Situation in der Lage ist, selbst eine geeignete Intervention einzuleiten. Die individuelle Professionalisierung schreitet durch Praktika zwar fort, ist aber bei Weitem noch nicht abgeschlossen, zumal ohnehin davon ausgegangen wird, dass die individuelle Professionalisierung eine andauernde, tägliche Aufgabe im ganzen Berufsleben ist. Studierende, die während des Studiums ein Praktikum absolvieren, haben jedoch noch nicht einmal das Studium als Grundstein für ihr berufliches Tun abgeschlossen. Allerdings ist festzustellen, dass sich die hda-Studierenden durchaus bzgl. eigener Interventionen erproben und auch in anschließenden Reflexionen darüber nachdenken, wie passend oder weniger passend diese waren. Solche Reflexionen, die die hda

⁹⁹ „Tendenziell“ bedeutet hier, dass auch den FH-Studierenden die Theorie-Praxis-Relationierung nicht grundsätzlich leicht fällt (vgl. bspw. BF1,50 und BF3,20), sie aber dennoch mehr Verbindungen zwischen Theorie und Praxis erkennen können (vgl. bspw. BF3,43 und BF1,52).

¹⁰⁰ Hierbei können nur Aussagen bzgl. der interviewten Personen gemacht werden, eine Verallgemeinerung ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

auch als Inhalt der Praktika vorsieht, können durch die Mitarbeitenden, Vorgesetzten und Anleitenden besonders unterstützt werden, indem diese gemeinsam mit dem/der Studierenden erlebte Situationen analysieren, Hintergründe (er)klären oder Fallbesprechungen durchführen. Dies kann der/die Praktikant/in jedoch nicht immer beeinflussen, sondern er/sie ist stark auf die Kooperationsbereitschaft innerhalb der Institution angewiesen.

Die Uni Mainz sieht als 1. Lernziel des sozialpädagogischen Praktikums vor, dass die Studierenden „die Anwendung von wissenschaftlichen Verfahren zur Untersuchung der sozialen Wirklichkeit und pädagogischer Sinnzusammenhänge“ (Uni Mainz, 2012, 19) üben. Die Studierenden erleben und schildern in den Interviews durchaus die von ihnen erlebte „soziale Wirklichkeit“ und machen sich auch über pädagogische Sinnzusammenhänge Gedanken, allerdings ohne konkrete wissenschaftliche Verfahren dafür zu bemühen. Lernziel 2 („Die Studierenden [...] können in überschaubaren Kontexten und mit begrenzten Verantwortlichkeiten berufliches Handeln vorbereiten und reflektieren“ (ebenda)) kann hingegen als erreicht angesehen werden: die Studierenden wirken i. d. R. im sozialpädagogischen Alltag mit, übernehmen hier auch schon Verantwortung, handeln selbst sozialpädagogisch und reflektieren dies im Anschluss. Bzgl. dem 3. Lernziel, welches vorsieht, dass die Studierenden „Probleme und Situationen sozialer und pädagogischer Interventionen beschreiben und ihre Folgen bei den Adressaten und den beruflich Handelnden untersuchen“ (ebenda) können sollen, ist festzustellen, dass es – zumindest nach den Erkenntnissen aus den Interviews – bei Beschreibungen bleibt, eine konkrete Untersuchung von Folgen findet nicht statt (oder wurde zumindest nicht in den Interviews erwähnt), wohl aber eine Reflexion darüber.

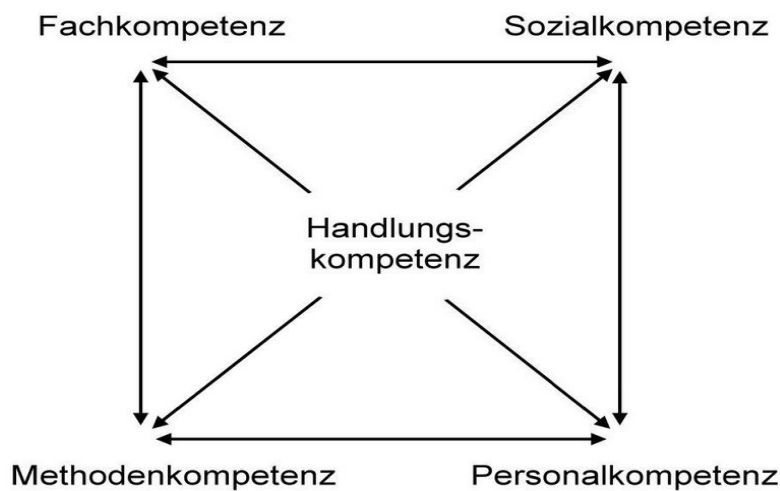
9. Ergebnisse, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

9.1 Die individuelle Professionalisierung durch sozialpädagogische Praktika

Praktika dienen der individuellen Professionalisierung im Sinne eines individualbiographischen Entwicklungsprozesses der Studierenden und bieten zahlreiche Gelegenheiten für die Aneignung bzw. (Weiter)Entwicklung sozialpädagogischer Teilkompetenzen. Zu konstatieren ist, dass von den FH-Studierenden in allen vier Kompetenzbereichen der übergeordneten Handlungskompetenz, also Sozial-, Selbst-, Fach- und Methodenkompetenz, durch Praktika Kompetenzstimulierungen wahrgenommen werden, bei den Unistudierenden finden sich Aussagen bzgl. erlebter Kompetenzstimulierungen bei der Sozial-, Fach- und Selbstkompetenz. Bzgl. einer Stimulierung von Methodenkompetenzen sind lediglich bei zwei Studierenden (BU5 und BU7) Hinweise darauf zu entdecken,

dass sie Methoden kennengelernt bzw. beobachtet hätten. Dies zählt nach dem Kompetenzprofil allerdings eher zur Teil-Kompetenz Lernen und gehört damit zur Selbstkompetenz. Anteilig nehmen Berichte bzgl. der Stimulierung bzgl. der (Weiter)Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen in den Interviews mehr Raum ein als jene für Methoden- und Fachkompetenzen (vgl. die vorausgehende Analyse), somit ist davon auszugehen, dass sozialpädagogische Praktika besonders die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen anregen. Allerdings stellt (berufliche) Handlungskompetenz immer ein Zusammenspiel aller vier Kompetenzarten (Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen) dar, wie dies auch Widulle in einem Modell darstellt:

Abbildung 13: Die wechselseitige Beeinflussung von Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz



Quelle: vgl. Widulle, 2009, 43

Kompetenzen bedingen und beeinflussen sich auch gegenseitig – dies zeigte sich in der Analyse schon allein dadurch, dass sich einzelne Kompetenzfacetten nur schwer konkret einer einzigen der vier Kompetenzarten zuordnen ließen (zu interkultureller Kompetenz werden bspw. nicht nur Aspekte von Sozialkompetenz, sondern auch Anteile von Fachkompetenz benötigt).

Unterschiede ergeben sich bei der Entwicklungsstimulierung einzelner Teil-Kompetenzen bzw. Kompetenzfacetten innerhalb der vier Kompetenzarten. Es ist festzustellen, dass dazu u. a. die Praktikumseinrichtungen an sich beitragen. Bspw. berichten insbesondere jene hda-Studierenden, die sich für den Studiengang „Soziale Arbeit Plus“ entschieden haben und ihr Praktikum in einer Einrichtung ableisten mussten, welche mit Migrant/inn/en arbeitet, von Kompetenzentwicklungsstimulierungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz. Ebenso trifft dies aber auch auf alle anderen befragten Studierenden zu, die sich für ein Praktikum in einer Einrichtung entschieden, die mit Migrant/inn/en arbeitet. Die Wahl der Praktikumseinrichtung sollte somit auch im Vorfeld sehr be-

wusst von den Studierenden getroffen werden.

Kompetenzentwicklungsprozesse sind eng verknüpft mit den Theorie-Praxis-Relationierungsprozessen. Kompetenzzaneignungen bzw. -(weiter)entwicklungen können v. a. in jenen Bereichen stimuliert werden, in denen schon ein theoretischer Grundstock gelegt wurde: die Studierenden erkennen, wo bei ihnen bereits ein theoretisches Vorwissen in einem bestimmten Praxisfall vorhanden ist, auf das sie aufbauen und das sie mit der Praxiserfahrung in Verbindung bringen können. Wie sich in den Interviews tendenziell aber auch zeigt, sind Erfahrungen, die die Studierenden noch mit keinem bereits erhaltenen theoretischen Input in Verbindung bringen können, nicht umsonst. Es ist den Studierenden möglich bzw. sie gehen auch selbst davon aus, dass sie nachträglich erworbenes disziplinäres Theoriewissen mit bereits erlebten Praxissituationen in Verbindung bringen können, die sie ehemals nicht vollständig einordnen konnten, die nun aber quasi erneut reflektiert und dann durch einen neuerlich angestoßenen Relationierungsprozess tiefer im Kompetenzportfolio der Studierenden verankert werden können (vgl. bspw. BU5,77; BF7,32; BF7,66 und BF10,71).

Die Studierenden finden somit nicht allein die Theorie in der Praxis wieder, sondern können auch erlebte Praxis auf später im Studium noch vermittelte Theorie übertragen. Die Theorie-Praxis-Relationierung ist somit kein einseitiger Vorgang, sondern es zeigt sich in den Aussagen der Studierenden, dass auch umgekehrte Prozesse stattfinden (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 14: Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Relationierung



Für ein hinsichtlich der Stimulation von Kompetenzzaneignungs- bzw. -(weiter)entwicklungsprozessen und generellen Professionalisierungsentwicklungen erfolgreiches Praktikum scheint es wichtig, dass schon während des Praktikums – und hier stimmen die in der Studie erzielten Ergebnisse mit den in Kapitel 5.1 erwähnten Feststellungen von Männle überein – möglichst viele Relationierungsprozesse angestoßen werden. Hierfür scheinen bestimmte Faktoren besonders hilfreich, wie aus einigen Interviewaussagen hervorgeht (vgl. bspw. BF2,20; BF8,42; BF9,34; BU10,26; BU1,12). Dies

sind bspw. Anleiter/innen, die sich intensiv um den Praktikanten/die Praktikantin kümmern, aber auch Kolleg/inn/en, die die Studierenden bei sich hospitieren lassen und ihre Vorgehensweisen darüber hinaus intensiv erläutern und begründen. Sehr wichtig erscheint dabei die regelmäßige Reflexion (und dass hierfür Raum und Gelegenheit geschaffen wird): zum einen individuell durch die Studierenden selbst, aber auch gemeinsam mit Anleiter/innen, Kolleg/inn/en und Vorgesetzten. Solche Reflexionsgespräche scheinen dabei auch sehr wichtig für die Psychohygiene der Studierenden zu sein, die z. T. erstmals für sie psychisch belastenden Arbeitssituationen ausgesetzt sind und diese einordnen und für sich verarbeiten müssen.

9.2 Kritische Reflexion und Grenzen der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie und ihre Ergebnisse können aufgrund der geringen Quantität der Stichprobe sicherlich nicht als repräsentativ angesehen werden. Es wurden lediglich 20 Interviews durchgeführt, da sich nicht mehr der angesprochenen und den Kriterien der Stichprobenauswahl (vgl. Kapitel 7.5.1 ¹⁰¹) entsprechenden Studierenden bereit erklärten, an einem Interview teilzunehmen. Durch eine Stichprobenreduktion gingen letztlich nur 16 davon in die Analyse ein. Die Gründe hierfür wurden in Kapitel 7.5.1 erläutert.

Eine weitere Einschränkung stellt die Tatsache dar, dass in die Studie lediglich Studierende zweier Hochschulen einbezogen wurden. Dadurch lassen sich nur Aussagen bzgl. dieser beiden Studieninstitutionen treffen. Sie lassen sich aber nicht bzgl. der gesamten deutschen Studienlandschaft verallgemeinern. Weiterhin zielt die Studie lediglich darauf ab, Schlüsse zu ziehen, welche individuellen Professionalisierungsprozesse durch Praktika stimuliert werden können. Die Studie kann jedoch nicht nachweisen, ob diese auch tatsächlich und wenn ja, in welchem Umfang stattfinden.

Weiterhin ist zu beachten, dass die Aussagen der Interviewpartner/innen lediglich subjektive Wahrnehmungen wiedergeben. Darin spiegelt sich u. a. auch die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studiengang bzw. ihrer Hochschule wieder und Reflexionsprozesse werden erkennbar, die eine Grundlage für mögliche weitere Lernprozesse bilden können.

Bzgl. der Einhaltung wissenschaftlicher Standards ist darauf hinzuweisen, dass die Wahl auf die Berechnung einer Intracoderreliabilität und nicht einer Intercoderreliabilität aus Kostengründen fiel.

¹⁰¹ Innerhalb der Seminare, in der die Autorin für ihre Interviews Studierende suchte, erklärten sich einige Studierende mehr bereit, ein Interview zu führen, als dann tatsächlich auch zu den Interviews kamen (an der hda sprangen 5 Personen ab, an der Uni Mainz 1 Person, vgl. Kapitel 7.3.2).

Diese Dissertation wurde extern erstellt ohne die Einbindung in ein Hochschulteam, sodass es der Verfasserin nicht ohne erheblichen Kostenaufwand möglich gewesen wäre, eine Zweitkodierung durch eine dafür qualifizierte weitere Person zu veranlassen.

9.3 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen in Bezug auf die Forschungsfragen

Aufgrund der Analyseergebnisse darf Praktika eine professionalisierende Wirkung unterstellt werden und zwar sowohl bei der Entwicklung der Handlungskompetenz, der Theorie-Praxis-Relationierung als auch der Reflexionsfähigkeit. Wie stark diese Wirkung jeweils ist, kann innerhalb dieser Studie nicht festgestellt werden. Hierüber könnten weitere Studien, in denen bspw. Kompetenzmessungen zu Beginn und zum Ende der Praktika durchgeführt werden oder aber auch die Auswertung von Interviews mit den Studierenden vor, während und nach den Praktika Aufschluss geben.

Zudem kann anhand der Studienergebnisse davon ausgegangen werden, dass die curriculare Einbindung der Praktika in den Studienverlauf durchaus Einfluss auf das Erleben der Praktika und das Ausmaß der in Gang gesetzten professionalisierenden Wirkung hat, wie hier insbesondere bzgl. der Methodenkompetenzentwicklung und der Theorie-Praxis-Relationierungskompetenz zu sehen war. Für belastbare Aussagen wären aber auch hier weitergehende Studien notwendig.

Literatur- und Quellenverzeichnis

aieji – International Association of Social Educators: Die professionellen Kompetenzen von Sozialpädagogen/innen. Ein konzeptioneller Rahmen, Selent, o. J., auf http://www.vegjd.de/downloads/AIEJI%20conceptual%20framework_DE.pdf; Stand: 04.10.16

Arnold, Rolf: Kompetenz, in: Arnold, Rolf, Nolda, Sigrid und Nuissl, Ekkehard: Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Aufl., Stuttgart, 2010, Julius Klinkhardt Verlag/UTB, auf: [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Kompetenz&tx_buhutbedulexicon_main\[entry\]=123&tx_buhutbedulexicon_main\[action\]=show&tx_buhutbedulexicon_main\[controller\]=Lexicon&cHash=bfce382ed82f424dd0c2eb3ac97c30ee](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Kompetenz&tx_buhutbedulexicon_main[entry]=123&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=bfce382ed82f424dd0c2eb3ac97c30ee); Stand: 25.02.14

Arnold, Rolf: Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC, aus der Reihe: systemia - Systematische Pädagogik, Band 4, 1. Aufl., Baltmannsweiler, 2010a, Schneider Verlag Hohengehren

Arnold, Rolf: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel, in: Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift, Jg. 25, Heft 49, Bielefeld, 2002, S. 26-38, auf http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf; Stand: 09.10.13

Baacke, Dieter: Pädagogik, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim, 1995, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 44-46

Badry, Elisabeth: Wissenschaftlich arbeiten – beruflich handeln, in: Badry, Elisabeth, Knapp, Rudolf und Stockinger, Gerhard: Arbeitshilfen für Studium und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, aus der Reihe: FACHBÜCHEREI Praktische Sozialarbeit, hrsg. von Oberloskamp, Helga und Witterstätter, Kurt, 4. Aufl., Neuwied und Kriftel, 2002, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, S. 1-7

Baethge, Martin: Qualifikation, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung im Dienstleistungssektor, in: WSI-Mitteilungen 9/2011, Zeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung, Frankfurt, 2011, Bundverlag, S. 447-455, auf https://www.boeckler.de/wsimit_2011_09_baethge.pdf; Stand: 08.03.17

Barre, Kirsten: „Bildung“ und „Widerstand“ im Kompetenzparadigma, in: Barre, Kirsten und Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie, Berufsbildung, Band 2, 1. Aufl., Hamburg, 2012, S. 93-128, auf <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hstu/volltexte/2012/2984/pdf/Manuskript-Band2-2012-Epub.pdf>; Stand: 02.01.14

Bauer, Karl Oswald: Arbeitsfeld Professionelles Selbst, Hasbergen, o. J., auf <http://www.karl-oswald-bauer.de/Arbeitsfeld02.htm>; Stand: 18.03.17

Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun und Müller, Silke: Einleitung: „Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?“, in: Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun und Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit – Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-17

Becker-Lenz, Roland und Müller, Silke: Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit, in: Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun und Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit – Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-221

Bernler, Gunnar und Johnsson, Lisbeth (aus dem Schwedischen übersetzt von Bracher, Ursel und Ulrich; deutsche Bearbeitung: Kraus, Jürgen E. und Goeschel, Dieter): Das Praktikum in sozialen Berufen. Ein systematisches Modell zur Anleitung, 1. Aufl., Weinheim und Basel, 1995, Beltz Verlag

Bloom, Benjamin S. (Hrsg.) (aus dem Englischen übersetzt von Fünér, Eugen und Horn, Ralf): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 3. Aufl., Weinheim und Basel, 1973, Beltz Verlag

Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem, 3. Aufl., Würzburg, 2011, Verlag Königshausen & Neumann GmbH

Böhmer, Anselm: Konzepte der Sozialplanung. Grundwissen für die Soziale Arbeit, 1. Aufl., Wiesbaden, 2015, Springer VS

Bootz, Ingeborg und Hartmann, Thomas: Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? Bonn, 1997, auf http://www.diezeitschrift.de/497/bootz97_01.htm; Stand: 25.09.2013

Bormann, Inka und Gregersen, Jan: Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft, in: Pongratz, Ludwig A., Reichenbach, Roland und Wimmer, Michael: Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld, 2007, S. 44-63, auf <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>; Stand: 02.01.14

Brater, Michael, Haselbach, Dieter und Stefer, Artonice: Kompetenzen sichtbar machen: Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen, aus der Reihe: Kulturwissenschaftliche Beiträge, Band 6, 1. Aufl., Frankfurt am Main, 2010, Peter Lang Verlag

Braun, Edith und Hannover, Bettina: Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Jude, Nina, Hartig Johannes und Klieme, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden, Bildungsforschung Band 26, 1. Aufl., Bonn und Berlin, 2008, S. 153-160, auf https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf; Stand: 15.01.14

Buchmann, Ulrike und Zielke, Tobias: Kompetenzen fördern über Entwicklungsaufgaben, in: Niedermaier, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 59-80

Bundesagentur für Arbeit: Systematik und Verzeichnisse der KldB 2010, o. J., auf https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_10414/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse.html; Stand: 31.08.16

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Kriterienkatalog Berufsbefähigung (BDA), in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007: Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 1. Aufl., Bonn, 2007, S. 332-335, auf

http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-05_Bologna_Reader_II.pdf; Stand: 01.03.16

Buss, Gabriele und Makowka, Sabine: Komplexe Handlungsanforderungen reflektieren. Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit – Anmerkungen zum Stand der Diskussion, in: AvenirSocial (Hrsg. und Verlag): SozialAktuell, Fachzeitschrift des Berufsverbandes AvenirSocial, Heft 7+8/2011, Bern, 2011, auf http://www.avenirsocial.ch/sozialaktuell/110128_sa_7_8_017_020.pdf; Stand: 26.05.17

Buttner, Peter und Vocke, Christina: Modularisierung von Studiengängen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 26, Heft 2, München, 2004, auf www.bzh.bayern.de/uploads/media/2-2004-buttner-vocke.pdf; Stand: 29.02.16

Cassée, Kitty: Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen, 1. Aufl., Bern, Stuttgart und Wien, 2007, Haupt Verlag

Daßler, Henning: Emotion und pädagogische Professionalität: Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe, Braunschweig, 1999, auf http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00001104/Document.pdf; Stand: 14.09.16

Dehnbostel, Peter: Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?, in: Barre, Kirsten und Hahn, Carmen (Hrsg.): Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie, aus der Reihe: Berufsbildung, Band 2, 1. Aufl., Hamburg, 2012, S. 9-30, auf <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2012/2984/pdf/Manuskript-Band2-2012-Epub.pdf>; Stand: 02.01.14

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Ethik-Kodex, Berlin, o. J., auf http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf; Stand: 08.04.14

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit, Sersheim, 2016, auf: http://www.dgsainfo.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf; Stand: 14.08.2016

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA): Über uns – Selbstverständnis, Sersheim, o. J., auf <http://www.dgsainfo.de/ueber-uns/selbstverstaendnis/>; Stand: 14.08.16

Deutsche Gesellschaft für systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF): Familienberatung – Systemische Beratung, Köln, o. J., auf <https://www.dgsf.org/service/was-heisst-systemisch/familienberatung-systemische-beratung>; Stand: 13.02.17

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH): Beschäftigungssituation in der Sozialen Arbeit, Berlin, o. J., auf http://www.dgsas.de/downloads/Nodes_Besch%C3%A4ftigungssituation.pdf; Stand: 04.09.16

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH): Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e. V., Berlin, o. J., auf <https://www.dbsh.de/der-dbsh.html>; Stand: 06.05.15

Deutscher Bundestag: I. Die Grundrechte, Berlin, o. J., auf https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122; Stand: 23.12.2016

Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried und Radtke, Frank-Olaf: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch, in: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried und Radtke, Frank-Olaf: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, 1. Aufl., Wiesbaden, 1992a, Springer Fachmedien, S. 70-91

Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried und Radtke, Frank-Olaf: Einleitung, in: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried und Radtke, Frank-Olaf: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, 1. Aufl., Wiesbaden, 1992, Springer Fachmedien, S. 7-20

Dewe, Bernd: Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit, in: Riegler, Anna, Hojnik, Sylvia und Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung, aus der Reihe: Forschung und Entwicklung in der Sozial(arbeits)wissenschaft, Band 2, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-63

Dewe, Bernd: Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung, in: Bender, Walter, Groß, Maritta und Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, aus der Reihe: Politik und Bildung, Band 31, 1. Aufl., Schwalbach, 2004, WOCHENSCHAU Verlag, S. 321-331

Dörr, Margret und Müller, Burkhard: Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder, in: Dörr, Margret und Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, 3. Aufl., Weinheim und Basel, 2012, Beltz Juventa Verlag, S. 7ff.

Dresing, Thorsten und Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse, Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 5. Aufl., Marburg, 2013, auf www.autotranskription.de/praxisbuch; Stand: 16.01.14

Ebert, Jürgen: Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen „Soziale Arbeit“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Hildesheim, 2011, auf https://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf; Stand: 30.03.17

Ebner, Hermann G.: Bedingungen der Kompetenzentwicklung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 123-133

Egetenmeyer, Regina und Lattke, Susanne: Professionalisierung mit internationalem Label. Bildungspolitische Statements und akademische Praxis, in: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Bonn, 2009, S. 63-73, auf <http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-internationale-erwachsenenbildung-01.pdf>; Stand: 23.10.15

Egetenmeyer, Regina: Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogi-

scher Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 14, Wien, 2011, auf http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_07_egetenmeyer.pdf; Stand: 23.10.15

Egloff, Birte und Männle, Iris: Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen, in: Egetenmeyer, Regina und Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 70, 1. Aufl., Baltmannsweiler, 2012, Schneider Verlag Hohengehren, S. 65-78

Egloff, Birte: Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt, aus der Reihe: Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 20, 1. Aufl., Opladen, 2002, Leske + Budrich

Ellermann, Walter: Das sozialpädagogische Praktikum, aus der Reihe: Sozialpädagogische Praxis, Band 3, hrsg. von Thiesen, Peter, 4. Aufl., Berlin, 2013, Cornelsen Schulverlage GmbH

Ernst, Helmut und Westhoff, Gisela: Flexible Aus- und Weiterbildungskonzepte: Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Berufsfähigkeit und Unternehmensorientierung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 473-488

Erpenbeck, John: Beiträge zu einem integrierten Kompetenzmanagement, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-Bulletin, Jg. 2007, Heft 2, Berlin, 2007, auf <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2007/B-02-07.pdf>, Stand: 16.12.2013

Erpenbeck, John: Der Programmbereich „Grundlagenforschung“, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006, Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm >Lernkultur Kompetenzentwicklung<, Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten, 1. Aufl., Münster, 2006, Waxmann Verlag, S. 43-86

Erpenbeck, John und Sauter, Werner: Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt, 1. Aufl., Berlin und Heidelberg, 2016, Springer-Verlag

Erpenbeck, John und von Rosenstiel, Lutz: Einführung, in: Erpenbeck, John und von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Aufl., Stuttgart, 2007, Schäffer-Poeschel Verlag, S. XVII-XLVI

Erpenbeck, John und Weinberg, Johannes: Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative?, in: Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Jg. 27, Heft 3, Bielefeld, 2004, S. 69-76, auf <http://www.die-bonn.de/doks/weinberg0402.pdf>; Stand: 20.12.13

Euler, Dieter: Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 183-197

Evangelische Hochschule Darmstadt: Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit, Fassung: Juli 2013, Darmstadt, 2013, auf https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/SA/SA_BA_Modulhandbuch_072013.pdf; Stand: 25.10.16

Evangelische Hochschule Darmstadt: Praktikumsordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit sowie den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit mit der gemeindepädagogisch-diakonischen Qualifikation des Fachbereichs Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Evangelischen Hochschule Darmstadt vom 08.07.2013 (zuletzt geändert am 23.06.2014), Darmstadt, 2014, auf https://www.eh-darmstadt.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Praxisreferat/SA_Praktikumsordnung_062014.pdf; Stand: 30.10.16

Faulstich, Peter und Schmidt-Lauff, Sabine: Praktika im Diplom-Studium – Schwerpunkt Erwachsenenbildung, in: Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeld, Hans G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/ Kriftel/ Berlin, 2001, Luchterhand Verlag, S. 54-64

Fischer, Veronika: Professionelle Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit – Kompetenzbegriff und Differenzierung unterschiedlicher Kompetenzdimensionen, in: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien Nord-Rhein-Westfalen (RAA NRW) (Hrsg.): Empfehlungen der Arbeitsgruppe Soziale Arbeit im Rahmen des Vorhabens „Chancen der Vielfalt nutzen lernen – Modellprojekt“: Soziale Arbeit im Migrationskontext, Dortmund, o. J., auf <http://www.chancen-der-vielfalt-nutzen-lernen-nrw.de/fileadmin/datenpool/Medien-Austausch/EmpfehlungenAGSozialeArbeit.pdf>; Stand: 02.04.17, S. 6-15

Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim, 1995, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 147-173

Friebertshäuser, Barbara und Langer, Antje: Interviewformen und Interviewpraxis, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München, 2010, Juventa Verlag, S. 437-455

Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum in der Erziehungswissenschaft?, in: Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeld, Hans Günther (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/Kriftel/Berlin, 2001, Luchterhand Verlag, S. 181-204

Gabler Wirtschaftslexikon: Moral, Wiesbaden, o. J., auf <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/6468/moral-v7.html>; Stand: 11.01.16

Gehrmann, Gerd und Müller, Klaus D.: Management in sozialen Organisationen. Ein Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit, 4. Aufl., Regensburg und Berlin, 2006, Walhalla Fachverlag

Geramanis, Olaf: mini-handbuch Gruppendynamik, 1. Aufl., Weinheim und Basel, 2017, Beltz Verlag

Gerber, Susanne und Benz, Petra: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, Bern/Luzern, o. J., auf http://www.avenirsocial.ch/sozialaktuell/sozial_aktuell_5442_5443.pdf; Stand: 22.07.15

Graumann, Carl F., Métraux, Alexandre und Schneider, Gert: Ansätze des Sinnverstehens, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim, 1995, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 67-77

Greving, Heinrich: Dimensionen der Professionalität Sozialer Arbeit, in: Greving, Heinrich und Heffels, Wolfgang M. (Hrsg.): Pädagogik und Soziale Arbeit – Kernkompetenzen zentraler Aufgaben, 1. Aufl., Bad Heilbrunn, 2009, Julius Klinkhardt Verlag, S. 161-179

Graßhoff, Gunther: Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, aus der Reihe: Basiswissen Soziale Arbeit, Band 3., 1. Aufl., Wiesbaden, 2015, Springer Fachmedien

Grohall, Karl-Heinz: Einführung. Soziale Arbeit. Auf dem Weg zur Wissenschaft?, in: Grohall, Karl-Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit. Auf dem Weg zur Wissenschaft? Texte zu aktuellen Fragen, aus der Schriftenreihe PRAXIS UND FORSCHUNG des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster, hrsg. von Blatt, Horst, Doehlemann, Martin, Grohall, Karl-Heinz, Kausch, Erhard und Sauerwald, Gregor, Band 8, 1. Aufl., Münster, 1996, LIT Verlag, S. 7-26

Grunert, Cathleen: Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder, aus der Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 1. Aufl., Wiesbaden, 2012, Springer Verlag

Hanft, Anke, Müskens, Wolfgang und Muckel, Petra: Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-Materialien 61, Berlin, 2004

Heckt, Dietlinde Hedwig: Pädagogische Praktika zwischen alten Ansprüchen und neuen Wirklichkeiten. Allgemeinpädagogische und arbeitsmarktpolitische Aspekte, in: Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeld, Hans Günther (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/ Kriftel/ Berlin, 2001, Luchterhand Verlag, S. 14-26

Heid, Helmut: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik, in: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe, 1. Aufl., München, 1994, Ehrenwirth Verlag, S. 949-957

Heiner, Maja: Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit, aus der Reihe: Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit, Band 1, 1. Aufl., München, 2010, Reinhardt Verlag (Online-Ausgabe von Ciando, 2011)

Helmke, Andreas und Schrader, Friedrich-Wilhelm: Jenseits von TIMSS: Messungen sprachlicher Kompetenzen, komplexe Längsschnittstudien und kulturvergleichende Analysen. Ergebnisse und Perspektiven ausgewählter Leistungsstudien, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim und Basel, 2002, Beltz Verlag, S. 237-250

Hensge, Kathrin, Görmar, Gunda, Lorig, Barbara, Molitor, Helga und Schreiber, Daniel: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Zwischenbericht. Bonn, 2008, Bundesinstitut für Berufsbildung, auf https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf; Stand: 04.10.2013

Hering, Sabine und Münchmeier, Richard: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, aus der Reihe: Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit, hrsg. von Rauschenbach, Thomas, 5. Aufl., Weinheim und Basel, 2014, Beltz Juventa

Herzig, Bardo und Grafe, Silke: Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur, in: Hilligus, Annegret Helen und Rinkens, Hans-Dieter (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen, aus der Reihe: Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Band 10, 1. Aufl., LIT Verlag, Münster, 2005, S. 149-170

Hirschmann, Markus, Gruber, Hans und Degner, Stefan: Beiträge der Expertiseforschung zur Kompetenzmessung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 491-504

Hissnauer, Wolfgang: Arbeit im Team oder $2+2=7$, Mainz, o. J., Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz, auf <http://www.gs-eisenberg.de/uploads/media/Teamarbeit.pdf>; Stand: 20.03.17

Hobmair, Hermann (Hrsg.): Pädagogik, 4. Aufl., Troisdorf, 2008, Bildungsverlag EINS GmbH

Hochschule Darmstadt (hda): Bachelor Plus, Darmstadt, o. J.e, auf <https://sozarb.h-da.de/studium/bachelor-plus/>; Stand: 24.05.17

Hochschule Darmstadt (hda): Module, Darmstadt, o. J., auf <http://sozarb.h-da.de/studium/bachelor-soziale-arbeit/studieninformation/module/>; Stand: 06.06.2014

Hochschule Darmstadt (hda): Modul 70, Darmstadt, o. J.c, auf <https://sozarb.h-da.de/studium/bachelor-soziale-arbeit/studieninformation/module/modul-70/>; Stand: 25.03.17

Hochschule Darmstadt (hda): Soziale Arbeit (Bachelor of Arts), Darmstadt, o. J.a, auf <https://www.h-da.de/studium/studienangebot/studiengaenge/wirtschaft-und-gesellschaft/soziale-arbeit-ba/>; Stand: 06.06.2014

Hochschule Darmstadt (hda): Soziale Arbeit Plus – Migration und Globalisierung (Bachelor of Arts), Darmstadt, o. J.b, auf <https://www.h-da.de/studium/studienangebot/studiengaenge/wirtschaft-und-gesellschaft/soziale-arbeit-plus-migration-und-globalisierung-ba/>; Stand: 06.06.2014

Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit – Praxisreferat (hda/FBGuS): Informationen zum Sozialpädagogischen Praktikum (im Modul 70) und Sozialadministrativen Praktikum (Modul 110) nach PO 2009, hochschuleigene Broschüre, Darmstadt, o. J.

Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit (hda/FBGuS): Soziale Arbeit. Studieninformation des Studiengangs Soziale Arbeit, Darmstadt, 2012, auf http://sozarb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Bachelor/Studieninfo_Soziale_Arbeit-2014.pdf; Stand: 06.06.2014

Hochschule Frankfurt: Prüfungsordnung Soziale Arbeit Bachelor of Arts, Fb 4: Soziale Arbeit und Gesundheit, Lesefassung der Änderung vom 04.02.2015, Frankfurt, 2015, auf http://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/Fachbereiche/FB4/Studiengaenge/Soziale_Arbeit_BA/PO_BASA_2014

[final_LESEFASSUNG_END_2015-12-15.pdf](#); Stand: 26.10.16

Hochschule Fresenius Frankfurt: Broschüre Soziale Arbeit Bachelor of Arts, Stand: 04/2016, Frankfurt, 2016, auf http://www.hs-fresenius.de/fileadmin/user_upload/PDF/Studium/School_of_Therapy_Social_Work/Broschuere_Soziale_Arbeit.pdf; Stand: 25.10.16

Hochschule Fresenius Frankfurt: Bachelor Soziale Arbeit (B.A.), Frankfurt, o. J., auf <http://www.hs-fresenius.de/studium/school-of-therapy-social-work/studiengaenge/soziale-arbeit-ba/frankfurt/bachelor-vollzeit/>; Stand: 22.02.17

Hochschule Fulda: Modulkatalog Soziale Arbeit (BASA-P), Studienbeginn ab WS 15/16, Fulda, 2015, auf https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Sozialwesen/Studiengaenge/BASA-P/Modulkatalog_BASA_P_15_16.pdf; Stand: 25.10.16

Hochschule Koblenz: Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor of Arts (B.A.), Koblenz, 2016, auf https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/BA_Soziale_Arbeit_Praesenz/Dokumente/Modulhandbuch_SoSe16-1.pdf; Stand: 25.10.16

Hochschule Koblenz: Ordnung für die Prüfung im Bachelorstudiengang Bachelor of Arts: Soziale Arbeit an der Fachhochschule Koblenz vom 07.07.2011, in: Amtliches Mitteilungsblatt der FH Koblenz Nr. 04/2011 vom 26.08.2011, Koblenz, 2011, auf https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/BA_Soziale_Arbeit_Praesenz/Dokumente/Pruefungsordnung_BA_Praesenz_2011.pdf; Stand: 31.10.16, S. 87-109

Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen: Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ - Modulhandbuch (Gültig für alle Studierende, die ab dem Wintersemester 2014/2015 ihr Studium aufgenommen haben, Stand: Januar 2015), Ludwigshafen, 2015, auf <http://www.hs-lu.de/studium/bachelor/soziale-arbeit.html>; Stand: 25.10.16

Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen: Modulhandbuch zum Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“, Stand: 29.08.2012, Wiesbaden, 2012, auf http://www.hs-rm.de/fileadmin/Home/Fachbereiche/Sozialwesen/Studiengaenge/Soziale_Arbeit_B.A._/Studienverlauf/Modulhandbuch_zum_Bachelorstudiengang_-_Soziale_Arbeit.pdf; Stand: 25.10.16

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007: Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, 1. Aufl., Bonn, 2007, auf http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2007-05_Bologna_Reader_II.pdf; Stand: 01.03.16

Hochschulrektorenkonferenz: Hochschulkompass, Bonn, o. J., auf <https://www.hochschulkompass.de>; Stand: 25.10.16

Hof, Christiane: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen, in: Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift, Jg. 25, Heft 49, Bielefeld, 2002, S. 80-89, auf http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf; Stand: 09.10.13

Hopf, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim, 1995, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 177-182

Horn, Klaus-Peter: Professionalisierung und Disziplinbildung, Oldenburger Universitätsreden Nr. 98, 1997, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, auf <http://oops.uni-oldenburg.de/1270/1/ur98.pdf>; Stand: 09.09.15

Hoyer, Timo: Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze, in: Eidam, Heinz und Hoyer, Timo (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, aus der Reihe: Ethik und Pädagogik im Dialog, Band 4, 1. Aufl., Berlin, 2006, LIT Verlag, S. 9-32

HSA Hochschule für Soziale Arbeit Luzern: Werkstattheft Kompetenzprofil für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit, Studienrichtungen Sozialarbeit und Soziokultur, Curriculum C05, hrsg. von Christen Jakob, Mariana und Gabriel Schäfer, Pia, Luzern, 2007, auf http://www.bkhw.at/Luzern_Kompetenzprofil.pdf; Stand: 19.10.16

Kähler, Harro: Soziale Arbeit in Zwangskontexten. Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann, 1. Aufl., München, 2005, Reinhardt Verlag

Kalkowski, Peter: Zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“, o. J., auf http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Kalkowski_Begriffsklaerungen_Beruf.pdf; Stand: 23.09.16

Katholische Hochschule Mainz: Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs „Soziale Arbeit“ (gültig ab Studienbeginn im Wintersemester 2014/15), Mainz, 2014, auf https://www.kh-mz.de/fileadmin/user_upload/STUDIUM/FB_SA/Dokumente/BASA_Modulhandbuch_WS_14_15.pdf; Stand: 28.10.16

Katsivelaris, Niko: Normalisierung mit Gefühl? Empathie in der Sozialen Arbeit, in: soziales_kapital, wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, Nr. 8/2012, Rubrik „Junge Wissenschaft“, Wien, 2012, auf <http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/240/374.pdf>; Stand: 03.04.17

Kavossi, Yasmin: Was nützt eine Zertifizierung der Kompetenz, wenn sie niemand kennt? in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 417-432

Keiner, Edwin, Kroschel, Manfred, Mohr, Heidi und Mohr, Regine: Studium für den Beruf? Perspektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1997, Heft 43, S. 803-825, auf http://www.pedocs.de/volltexte/2015/7008/pdf/ZfPaed_1997_5_Keiner_Studium_fuer_den_Beruf.pdf; Stand: 21.09.15

Kessl, Fabian: Soziale Arbeit trotz(t) Bologna. Drei Szenarien zur Zukunft der Studiengänge im Feld Sozialer Arbeit, in: Scheweppe, Cornelia und Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung, 1. Aufl., Weinheim und München, 2006, Juventa Verlag, S. 71-87

Klein, Rosemarie und Reutter, Gerhard: Kompetenzen und Stärken, 2016, auf <https://www.die-bonn.de/wb/2016-kompetenzen-01.pdf>; Stand: 02.02.17

Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar und Vollmer, Helmut J.: Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, BMBF (Hrsg.), Bonn/Berlin, 2007

Klieme, Eckhard, Stanat, Petra und Artelt, Cordula: Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim und Basel, 2002, Beltz Verlag, S. 203-218

Kluge, Norbert, Neusel, Ayla, Oehler, Christoph und Teichler, Ulrich (Hrsg.): Gesamthochschule Kassel 1971-81, Rückblick auf das erste Jahrzehnt, 1. Aufl., Kassel, 1981, Johannes Stauda Verlag

Knüppel, Helmut: Soziale Arbeit – wissenschaftliches Studium oder praktisches Lernen. Ist eine Reform der Ausbildung erforderlich oder kann alles bleiben, wie es ist?, in: Grohall, Karl-Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit. Auf dem Weg zur Wissenschaft? Texte zu aktuellen Fragen, aus der Schriftenreihe PRAXIS UND FORSCHUNG des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster, hrsg. von Blatt, Horst, Doehlemann, Martin, Grohall, Karl-Heinz, Kausch, Erhard und Sauerwald, Gregor, Band 8, 1. Aufl., Münster, 1995, LIT Verlag, S. 101-110

Koch, Susanne: 5 Fragen an Prof. Dr. Andreas Zick, in: reportpsychologie, Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V., Berlin, 2015, auf http://www.report-psychologie.de/fileadmin/user_upload/Thema_des_Monats/2015-11-12_Prof._Dr._Andreas_Zick_01.pdf; Stand: 17.02.17

König, Eckard und Bentler, Annette: Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München, 2010, Juventa Verlag, S. 173-182

Kotthaus, Jochem: Die soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession – revisited, in: Braches-Chyrek, Rita und Sünker, Heinz (Hrsg.): Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen, 1. Aufl., Wiesbaden, 2017, Springer Fachmedien, S. 101-118

Kowal, Sabine und O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen, in: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg, 2012, Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 437-447

Kraimer, Klaus: Soziale Arbeit im Modus autonomer Erfahrungsbildung – Überlegungen im Anschluss an modellbildende Paradigmen zur Professionalisierung, in: Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun und Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit – Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-88

Kreher, Thomas und Oehme, Andreas: Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für aktive Arbeits- und Lebensgestaltung, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-Materialien 42, Berlin, 2003

Kruse, Elke: Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtschule zum Bachelor-/Mastermodell, 1. Aufl., Wiesbaden, 2004, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kruse, Jan: Arbeit und Ambivalenz. Die Professionalisierung Sozialer und Informatisierter Arbeit, 1. Aufl., Bielefeld, 2004, transcript Verlag (wegen der Nachnamensgleichheit und des selben Erscheinungsjahres wie das Buch von Elke Kruse wird dieses Werk als „Kruse, J., 2004“ zitiert)

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 1. Aufl., Weinheim und Basel, 2012, Beltz Juventa Verlag

Kurtz, Thomas: Die Berufsform der Gesellschaft, 1. Aufl., Weilerswist, 2005, Verlag Velbrück Wissenschaft

Kvale, Steinar (aus dem Englischen übersetzt von von Kardoff, Ernst): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim, 1995, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 427-431

Lehmann, Gabriele und Nieke, Wolfgang: Zum Kompetenz-Modell, o. J., Schwerin, auf <http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>; Stand: 29.09.2013

Lenz, Gaby: Potentiale und Risiken der Professionalitätsentwicklung in der Praxis Sozialer Arbeit – Am Beispiel der Qualitätsentwicklung von Beratung im Zwangskontext Schwangerenkonfliktberatung, in: Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun und Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit – Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-173

Liekam, Stefan: Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik, 2004, München, auf https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf; Stand: 27.02.17

Luhmann, Niklas und Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1. Aufl., 1988, Frankfurt, Suhrkamp Verlag

Männle, Iris: Erziehungswissenschaftliche Praktika als (ungenutzte) Professionalisierungsressource, in: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-170

Männle, Iris: Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, 1. Aufl., Marburg, 2013, Tectum Verlag

managerSeminare Verlags GmbH: Selbstkompetenz stärken - ein Entwicklungsweg zur persönlichen Reifung, Bonn, 2017, auf http://www.managerseminare.de/Datenbanken_Seminare/Selbstkompetenz-staerken-ein-Entwicklungsweg-zur-persoelichen-Reifung.1704524; Stand: 14.02.17

Maus, Friedrich, Nodes, Wilfried und Röh, Dieter: Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik, hrsg. vom Deutschen Berufsverband für So-

ziale Arbeit e. V., 4. Aufl., Schwalbach/Taunus, 2013, WOCHENSCHAU Verlag

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5. Aufl., Weinheim und Basel, 2002, Beltz Verlag

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst, Keupp, Heiner, von Rosenstiel, Lutz und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim, 1995, Beltz Psychologie Verlags Union, S. 209-213

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim und Basel, 2010, Beltz Verlag

Meyer, Rita: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Ausgabe 23, Hannover, 2012, S. 1-17, auf http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (12.12.2012); Stand: 18.10.16

Mieth, Ingrid: Forschungsethik, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München, 2010, Juventa Verlag, S. 927-937

Müller, Burkhard: Professionalisierung, Berlin, 2008, auf https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Mitglieder/Mueller/ProfessionalisierungBMueller_Handb.Thole2008.pdf; Stand: 07.10.16

Müller, Hans-Joachim: Didaktische Transformationen zur Gestaltung kompetenzorientierter Lehr- und Prüfungsarrangements, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 447-472

Nittel, Dieter: Berufliche Selbstbeschreibungen und Biografie: Über die Kongruenz erwerbspädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung, in: Bender, Walter, Groß, Maritta und Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, 1. Aufl., Schwalbach, 2004, WOCHENSCHAU Verlag, S. 343-358

Nittel, Dieter: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung, 1. Aufl., Bielefeld, 2000, Bertelsmann, auf <http://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf>; Stand: 26.09.14

Oberneder, Josef: Soziale Kompetenz – neuer Trend oder alte Mode? in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 199-208

Osterloh, Lars: Besinnung und Begeisterung. Das Studieren nach Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff, in: Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Ausgabe 5/10, Leipzig, 2010, auf http://www.denkstroeme.de/heft-5/s_53-67_osterloh; Stand: 18.05.17

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative For-

schungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München, 2010, Juventa Verlag, S. 183-201

Pachner, Anita: Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?, in: Gruber, Elke und Hackl, Wilfried (Hrsg.): Didaktik im Spiegel. Das Ringen um den Kern der Professionalität, Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 20, Graz, 2013, S. 06-1 - 06-9 auf <http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>; Stand: 25.11.13

Pantucek, Peter und Posch, Klaus: Die Theorie-Praxis-Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen, in: Riegler, Anna, Hojnik, Sylvia und Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung, aus der Reihe: Forschung und Entwicklung in der Sozial(arbeits)wissenschaft, Band 2, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-30

Pantucek, Peter, Posch, Klaus, Gumpinger, Marianne, Dvorak, Karl, Fredersdorf, Frederic und Bittner, Barbara: Kompetenzprofil der AbgängerInnen von Bachelor-Studiengängen Soziale Arbeit, Wien, 2005, auf <http://www.pantucek.com/texte/2006bachelor/Kompetenzprofil.pdf>; Stand: 19.10.16

Pantucek, Peter: Techniken der Gesprächsführung, Skriptum Bundesakademie für Sozialarbeit Pöhlten, Wien, 1998, auf <http://www.pantucek.com/seminare/200709avalon/gespraechskript.pdf>; Stand: 13.02.17

Pasternak, Peer: Die Einheit von Forschung und Lehre, in: duz Magazin, Ausgabe 02/08, Berlin, 2008, DUZ Verlag, auf http://www.peer-pasternack.de/texte/Einheit_von_Forschung_und_Lehre.pdf; Stand: 18.05.17

Plassmann, Ansgar A.: Klientenzentrierte Gesprächsführung, Duisburg-Essen, 2003, auf https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13303/klientenzentrierte_gespraechsfuehrung.pdf; Stand: 13.02.17

Rätz, Regina und Bernsdorf, Simone: Sozialpädagogisches Handeln, in: Schröer, Wolfgang und Schewpe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online, 1. Aufl., Weinheim und München, 2010, Beltz Juventa Verlag, S. 1-21

Rebmann, Karin und Schlömer, Tobias: Ermittlung und Beschreibung beruflicher Kompetenzen und Kompetenzentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive am Beispiel der Handelslehrer/-innen-Bildung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 135-159

Reichenbach, Roland: Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens, in: Pongratz, Ludwig A., Reichenbach, Roland und Wimmer, Michael: Bildung – Wissen – Kompetenz, Bielefeld, 2007, S. 64-81, auf <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>; Stand: 02.01.14

Ricken, Judith: Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden, 1. Aufl., Wiesbaden, 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung, Grundlagen ei-

ner Entwicklungspädagogik, 1. Aufl., Hannover, 1971, Hermann Schroedel Verlag KG

Sayler, Wilhelmine M.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Eine systematische Untersuchung, 1. Aufl., München/Basel, 1968, Ernst Reinhardt Verlag

Schäfter, Cornelia: Die Beratungsbeziehungen in der Sozialen Arbeit. Eine theoretische und empirische Annäherung, 1. Aufl., Wiesbaden, 2010, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schaeper, Hildegard und Briedis, Kolja: Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, in: HIS Hochschulinformations-System GmbH (Hrsg.): Kurzinformation HIS, Heft A6/2004, Hannover, 2004

Schindler, Götz: Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 26, Heft 4, München, 2004, auf www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2004-schindler.pdf; Stand: 24.02.16

Schmidt, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München, 2010, Juventa Verlag, S. 473-486

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (hrsg. mit Eidam, Heinz): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik, aus der Reihe Kasseler Philosophische Schriften – Neue Folge 1, 1. Aufl., Kassel, 2008, kassel university press GmbH

Schoer, Walter: Das Praktikum in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Ein Beitrag zur Professionalisierung von Diplompädagogen, in: Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeld, Hans G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/Kriftel/Berlin, 2001, Luchterhand Verlag, S. 65-89

Scholz, Anne-Marie: Die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im Bologna-Prozess, Berlin, 2009, auf [http://www.forschungsinfo.de/iq/iq_inhalt.asp?agora/Bologna/bologna_inc.htmlXXXDie%20Bedeutung%20von%20Schl%FCsselkompetenzen%20im%20Bologna-Prozess](http://www.forschungsinfo.de/iq/iq_inhalt.asp?agora/Bologna/bologna_inc.htmlXXXDie%20Bedeutung%20von%20Schl%FCsselkompetenzen%20im%20Bologna-Prozess;); Stand: 05.05.16

Schrittesser, Ilse: Professionelle Kompetenzen: der Versuch einer systematischen Annäherung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 161-179

Schubarth, Wilfried, Speck, Karsten, Ulbricht, Juliane, Dudziak, Ines und Zylla, Brigitta: Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten, Bonn, 2014, auf http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf; Stand: 31.01.16

Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeldt, Hans G.: Einleitung, in: Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeldt, Hans G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/Kriftel/Berlin, 2001, Luchterhand Verlag, S. IX-XIV

Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeldt, Hans G.: Praktika – Pflicht oder Kür? – Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf, in: Schulze-Krüdener, Jörgen

und Homfeldt, Hans G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/Kriftel/Berlin, 2001a, Luchterhand Verlag, S. 205-215

Schwepe, Cornelia und Sting, Stephan: Sozialpädagogik im Übergang – zur Einführung, in: Schwepe, Cornelia und Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung, 1. Aufl., Weinheim und München, 2006, Juventa Verlag, S. 7-13

Seithe, Mechthild: Engaging. Möglichkeiten Klientenzentrierter Beratung in der Sozialen Arbeit, 1. Aufl., Wiesbaden, 2008, Verlag für Sozialwissenschaften

Sielert, Uwe und Mahnke, Elke: Das Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Arbeitsfeld – aus der Perspektive der Sozialpädagogik, in: Schulze-Krüdener, Jörgen und Homfeldt, Hans G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf, 1. Aufl., Neuwied/Kriftel/Berlin, 2001, Luchterhand Verlag, S. 37-53

Slepcevic-Zach, Peter und Stock, Michaela: Web 2.0 im Kontext der lernenden Organisation, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 223-237

Sloane, Peter F. E. und Dilger, Bernadette: The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung, Hamburg, 2005, auf http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml; Stand: 04.10.2013

SPH Stahlprodukte GmbH & Co. KG, Hannover, o. J.: Wendeltreppe, auf <http://www.stahlprodukte.com/index.php?page=treppenanlagen>; Stand: 03.11.15

Springer Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Moral, Wiesbaden, o. J., auf <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/6468/moral-v7.html>; Stand: 18.10.14

Staub-Bernasconi, Silvia: Zur Struktur der Wissenschaft der Sozialen Arbeit – Wieder rückwärts zum Anfang oder ein paar Schritte nach vorn? Referat am Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) zum Thema „Einmischen und Verändern? - Wissenschaft der Sozialen Arbeit in der Verantwortung“ an der Evangelischen Hochschule Dresden vom 22.-24.5.2012, auf http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/FBTS_Dresden/Vortrag_Staub_Bernasconi.pdf; Stand: 25.03.17

Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschulkompass: Was kann man wo studieren?, Bonn, auf <http://www.hochschulkompass.de/studium/suche/erweiterte-suche.html>; Stand: 12.10.2016

Straka, Gerald A.: Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim und Basel, 2002, Beltz Verlag, S. 219-235

Tenberg, Ralf: Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik, 1. Aufl., Stuttgart, 2011, Franz Steiner Verlag

Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung – Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Ein Essay, erschienen auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2013, auf <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>; Stand: 18.05.17

Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): BELTZ Lexikon Pädagogik, 1. Aufl., Weinheim und Basel, 2007, Beltz Verlag

Thole, Christiane: Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsbildung, in: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, S. 1-25, auf http://www.bwpat.de/ausgabe29/thole_bwpat29.pdf (15-12-2015); Stand: 29.09.16

Tiemann, Michael: Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt, in: Bolder, Axel, Dobischat, Rolf, Kutscha, Günter und Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, aus der Reihe Bildung und Arbeit, Band 3, 1. Aufl., Wiesbaden, 2012, Springer VS, S. 49-72

Tietgens, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung, 1. Aufl., Bad Heilbrunn, 1988, Klinkhardt, S. 28-75

Universität Augsburg: i-literacy, Augsburg, o. J., auf <http://i-literacy.e-learning.imb.uni-augsburg.de/node/822>; Stand: 11.11.16

Universität Duisburg-Essen: Fachdidaktik I, Berufliche Fachrichtungen, Wintersemester 09/10, Duisburg-Essen, o. J., auf http://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.uni-due.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent2Ftechnische-bildung%2Fkompendium_fachdidaktik_1_0910.doc; Stand: 29.09.13

Universität Duisburg-Essen: Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Sozialwesen: Sozialarbeit und Sozialpädagogik, o. J.a, auf https://www.uni-due.de/isa/fg_sozial_gesund/sozialwesen/sozialwesen_hs_frm.htm; Stand: 09.09.16

Universität Hohenheim: Credit Points, o. J., auf <https://www.uni-hohenheim.de/begriff-credit-point>; Stand: 05.02.17

Universität Kassel: Aktualisiertes Modulhandbuch für die Jahrgänge WS 14/15 und später, Kassel, 2014, auf https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Fachbereichswebseite/Dateien/Studiengaenge/BA_Soziale_Arbeit/MH_Soziale_Arbeit-14-15.pdf; Stand: 25.10.16

Universität Kassel: Ausführliche Chronik der Universität Kassel, Kassel, o. J., auf www.uni-kassel.de/projekte/40ff/von-der-gesamthochschule-zur-universitaet-kassel/ausfuehrliche-chronik-der-universitaet-kassel.html; Stand: 29.11.16

Universität Kassel: Mitteilungsblatt der Universität Kassel, Nr. 1/201 vom 08.02.2012: Fachprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit des Fachbereichs Humanwissenschaften an der Universität Kassel vom 15. Juni 2011, Kassel, 2012, auf: https://www.uni-kassel.de/intranet/fileadmin/datas/intranet/personalabteilung/mitteilungsblatt/MTB_Sys_4/fpo_sozialarbeit.pdf; Stand: 31.10.16

Universität Mainz: Bachelor Erziehungswissenschaften Prüfungsordnung 2009, Mainz, o. J., auf <http://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-studienbuero-erziehungswissenschaft/bachelor-erziehungswissenschaft-pruefungsordnung-2009/>; Stand: 06.06.14

Universität Mainz: Bachelor Erziehungswissenschaft Kernfach, Mainz, o. J.a, auf http://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-studienbuero-erziehungswissenschaft/files/2014/04/Modulueberblick_BA_KF.pdf; Stand: 06.06.14

Universität Mainz: Geschichte, Mainz, 2016, auf www.uni-mainz.de/universitaet/96_DEU_HTML.php; Stand: 29.11.16

Universität Mainz: Informationen über das Studium der Erziehungswissenschaft, Mainz, o. J.b, auf <https://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-erziehungswissenschaft/informationen-ueber-das-studium-der-erziehungswissenschaft/>; Stand: 06.06.14

Universität Mainz: Modulhandbuch B.A.-Studiengang Erziehungswissenschaft (Stand: August 2009), Mainz, 2012, auf http://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-studienbuero-erziehungswissenschaft/files/2010/12/Modulhandbuch_BA_PO_2009_Roerig_07.02.12.pdf; Stand: 25.10.16

Universität Mainz: Studiengänge, Mainz, o. J.d, auf <http://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-studienbuero-erziehungswissenschaft/studiengaenge/>; Stand: 06.06.14

Universität Mainz: Zwei-Fächer-Bachelor of Arts, Mainz, o. J.e, auf <http://www.studium.uni-mainz.de/zwei-faecher-bachelor-of-arts/>; Stand: 17.05.17

Universität Oldenburg: Konflikte lernen, erkennen und analysieren, Oldenburg, o. J., auf http://www.germanistik-kommprojekt.uni-oldenburg.de/sites/3/3_01.html; Stand: 01.03.17

Vogel, Norbert und Wörner, Alexander: Kompetenzentwicklung in der akademischen Ausbildung. Erwachsenenpädagogische Überlegungen zum Universitätsstudium, in: Bender, Walter, Groß, Maritta und Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung, aus der Reihe: Politik und Bildung, Band 31, 1. Aufl., Schwalbach, 2004, WOCHENSCHAU Verlag, S. 385-396

von Hippel, Aiga und Schmidt-Lauff, Sabine: Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden, in: Egetenmeyer, Regina und Schübler, Ingeborg (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aus der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 70, 1. Aufl., Baltmannsweiler, 2012, Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-93

Weber, Susanne und Hofmuth, Matthias: Messung unterschiedlicher Facetten von interkultureller Kompetenz, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 209-222

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, 2. Aufl., Weinheim und Basel, 2002, Beltz Verlag, S. 17-31

Weyand, Birgit: Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung, in: Kraler, Christian und Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, 1. Aufl., Münster, 2008, Waxmann Verlag, S. 13-34

Widulle, Wolfgang: Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften

Wilbers, Karl: Überfachliche Kompetenzen im Fachunterricht beruflicher Schulen fördern, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 281-307

Wirtschaftslexikon24.com: Johari-Fenster, Ausgabe 2017, Managua, 2017, auf <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/johari-fenster/johari-fenster.htm>; Stand: 12.08.17

Wittwer, Wolfgang: Kompetenzentwicklung – Individualisierung oder Normierung? Plädoyer für mehr Mut in der Personalentwicklung, in: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten, aus der Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 6, 1. Aufl., Linz, 2012, Trauner Verlag, S. 81-99

Ziegler, Birgit: Professionalisierung im Studium - Anspruch und Wirklichkeit, aus der Reihe: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 25, hrsg. von Reinhold Nickolaus, 1. Aufl., Aachen, 2004, Shaker Verlag

Zierer, Brigitta: Theorie- und erfahrungsgelitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? in: Riegler, Anna, Hojnik, Sylvia und Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung, aus der Reihe: Forschung und Entwicklung in der Sozial(arbeits)wissenschaft, Band 2, 1. Aufl., Wiesbaden, 2009, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-85

Züchner, Ivo: Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaates. Expansion und aktuelle Lage der Sozialen Arbeit im internationalen Vergleich, 1. Aufl., Weinheim und München, 2007, Juventa Verlag
Zwicker-Pelzer, Renate: Netzwerkarbeit als systemische Intervention in Sozialer Arbeit, Aachen, 2004, auf <https://www.dgsf.org/service/wissensportal/Netzwerkarbeit%20als%20systemische%20Intervention%20in%20Sozialer%20Arbeit%20-2004.pdf>; Stand: 01.03.17 (veröffentlicht über die Homepage der DGSF)

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- **Abbildungen**

<u>Abbildung 1:</u> Anzahl der beschäftigten Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en in Tausend nach Jahren	4
<u>Abbildung 2:</u> Facetten von Kompetenz	44
<u>Abbildung 3:</u> Kompetenzmodell	47
<u>Abbildung 4:</u> (Sozial)Pädagogische Kompetenz	48
<u>Abbildung 5:</u> Kompetenzprofil der HSA Luzern für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit	58
<u>Abbildung 6:</u> Zusammenhang von (un)bewusster Kompetenz sowie (un)bewusster Inkompetenz	64
<u>Abbildung 7:</u> Idealtypisches Modell der Kompetenz(weiter)entwicklung während sozialpädagogischer Praktika	70
<u>Abbildung 8:</u> Modell des einfachen Theorie-Praxis-Transfers	75
<u>Abbildung 9:</u> Modell der gegenseitigen Beeinflussung von Theorie und Praxis	75
<u>Abbildung 10:</u> Empfohlene Modulabfolge des hda-Studiengangs „Soziale Arbeit“	91
<u>Abbildung 11:</u> Typisches Studienverlaufsmodell für Studienanfänger/innen im Wintersemester	95
<u>Abbildung 12:</u> Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz	113
<u>Abbildung 13:</u> Die wechselseitige Beeinflussung von Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz	171
<u>Abbildung 14:</u> Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Relationierung	172

- **Tabellen**

<u>Tabelle 1:</u> Hochschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz, deren Curricula in den Vergleich eingeflossen sind	17
<u>Tabelle 2:</u> Regelstudiendauer und Vergabe der staatlichen Anerkennung	18
<u>Tabelle 3:</u> Praxisanteile im Studienverlauf der 6semestrigen Studiengänge	20
<u>Tabelle 4:</u> Praxisanteile im Studienverlauf der 7semestrigen Studiengänge	24
<u>Tabelle 5:</u> Curriculumvergleich der Hochschulen bzgl. der originären Praktika	29
<u>Tabelle 6:</u> Handlungskompetenzbereiche und Handlungsdimensionen	50
<u>Tabelle 7:</u> Die Dimension Selbstkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten	55
<u>Tabelle 8:</u> Sozialkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil	59
<u>Tabelle 9:</u> Selbstkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil	60
<u>Tabelle 10:</u> Methodenkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil	60
<u>Tabelle 11:</u> Fachkompetenz mit ihren Teil-Kompetenzen und Kompetenzfacetten lt. Kompetenzprofil	62
<u>Tabelle 12:</u> Modulübersicht des hda-Studiengangs „Soziale Arbeit“	90
<u>Tabelle 13:</u> Die Module und ihre Inhalte im Studiengang „Erziehungswissenschaft“ an der Uni Mainz (ab Modul 6 mit der Vertiefungsrichtung „Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaften“)	95

<u>Tabelle 14:</u> Gewählte Praktikumseinrichtungen für originäre Praktika oder als Praktikum anerkannte (sozial)pädagogische Tätigkeiten sowie sonstige (sozial)pädagogische Vorerfahrungen der interviewten Studierenden an der hda	107
<u>Tabelle 15:</u> Gewählte Praktikumseinrichtungen für originäre Praktika oder als Praktikum anerkannte (sozial)pädagogische Tätigkeiten sowie sonstige (sozial)pädagogische Vorerfahrungen der interviewten Studierenden an der Uni Mainz	108
<u>Tabelle 16:</u> Befragte an der hda	116
<u>Tabelle 17:</u> Befragte an der Uni Mainz	117
<u>Tabelle 18:</u> Die im Kompetenzprofil der HSA Luzern vorgesehenen Teil-Kompetenzen und die in der Analyse hierzu gefundenen und selbst formulierten Kompetenzfacetten	119
<u>Tabelle 19:</u> Rollen, Aufgaben und Tätigkeiten der Studierenden während des Praktikums bzw. der als Praktikum anerkannten (sozial)pädagogischen Tätigkeit	123

Abkürzungsverzeichnis

ABWF	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
AG	Arbeitsgemeinschaft/Arbeitsgruppe
Aufl.	Auflage
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
B. S.	Birgit Stauder
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
ca.	circa
CP	Credit Point/s
DAAD	Deutscher Akademischer Auslandsdienst
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
DGSF	Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e.V.
d. h.	das heißt
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
e. V.	eingetragener Verein
et al.	lateinische Abkürzung, steht für „und andere“ in Literaturangaben
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
gem.	gemäß
ggf.	gegebenenfalls
h	Stunde/n (für Englisch hour/s)
HaW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
hda	Hochschule für angewandte Wissenschaften Darmstadt
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber/in bzw. Herausgeber/innen
hrsg.	herausgegeben
i. d. R.	in der Regel
inkl.	inklusive
insg.	insgesamt
IT	Informationstechnik
Jg.	Jahrgang
k. A.	keine Angabe/n
KH	Katholische Hochschule

KMK	Kultusministerkonferenz
lt.	laut
m	männlich
MBE	Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer/Zuwanderinnen
mdl.	mündlich/e/r
mind.	mindestens
NC	Numerus Clausus
o. ä.	oder ähnliches
o. J.	ohne Jahresangabe
OE	Organisationsentwicklung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OPAC	Online Public Access Catalogue
O-Töne	Original-Töne
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
PE	Personalentwicklung
QUEM	QualitätsEntwicklungsManagement
resp.	respektive
S.	Seite/n
schriftl. [sic!]	schriftlich, schriftliche, schriftlicher, schriftliches, schriftlichen, schriftlichem lateinisch, meint: „wirklich so“ und wird in der Dissertation verwendet, um anzuzeigen, dass Zitate wörtlich übernommen wurden, auch wenn sie grammatikalisch oder von der Rechtschreibung her eigentlich falsch formuliert sind
SMS	Short Message Service
sog.	sogenannt, sogenannte, sogenannter, sogenanntes, sogenannten, sogenanntem
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
Std.	Stunde/n
SWS	Semesterwochenstunden
u. a.	unter anderem
u.a.m.	und anderes mehr
unbek.	unbekannt
Uni	Universität
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
w	weiblich
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Anhang 1: Auszug aus dem Informationsblatt für die Studierenden der hda

„Liebe Studierende des Fachbereichs Soziale Arbeit,

im Rahmen meiner Dissertation suche ich Studierende der Sozialen Arbeit, die ihr sozialpädagogisches Praktikum bereits absolviert haben, als Interviewpartner und Interviewpartnerinnen. Ich möchte untersuchen, welchen Einfluss Praktika auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden haben.

Für das Interview müssen Sie keinerlei Vorarbeiten leisten, sondern einfach nur kommen und ein paar Fragen beantworten. An Zeit sollten Sie ca. 1,0 Stunde einplanen, ich gehe aber davon aus, dass wir dieses Zeitfenster nicht komplett brauchen werden.

Ich freue mich sehr über jede/n, der/die zu einem Interview bereit ist und sich bei mir meldet! Ort (wahrscheinlich an der hda) und Zeit für das Interview können wir dann individuell abstimmen. [...]"

Anhang 2: Vorabfragebogen für die zu interviewenden Personen

Fragen zur interviewten Person:

Name: _____
(nur für die Interviewerin zur Zuordnung notwendig, taucht in der Auswertung NICHT auf!!!)

Alter: ____ Jahre

Geschlecht: männlich weiblich

Semesterzahl: _____

Telefonnummer(n): _____

Mailadresse: _____

Wann haben Sie Zeit für ein Interview? Bitte Mehrfachantworten!

14.04.14	15.04.14	16.04.14	23.04.14	24.04.14
<input type="radio"/> 10.00 – 11.00 Uhr	<input type="radio"/> 10.00 – 11.00 Uhr	<input type="radio"/> 10.00 – 11.00 Uhr	<input type="radio"/> 10.00 – 11.00 Uhr	<input type="radio"/> 10.00 – 11.00 Uhr
<input type="radio"/> 11.00 – 12.00 Uhr	<input type="radio"/> 11.00 – 12.00 Uhr	<input type="radio"/> 11.00 – 12.00 Uhr	<input type="radio"/> 11.00 – 12.00 Uhr	<input type="radio"/> 11.00 – 12.00 Uhr
<input type="radio"/> 12.00 – 13.00 Uhr	<input type="radio"/> 12.00 – 13.00 Uhr	<input type="radio"/> 12.00 – 13.00 Uhr	<input type="radio"/> 12.00 – 13.00 Uhr	<input type="radio"/> 12.00 – 13.00 Uhr
<input type="radio"/> 14.00 – 15.00 Uhr	<input type="radio"/> 14.00 – 15.00 Uhr	<input type="radio"/> 14.00 – 15.00 Uhr	<input type="radio"/> 14.00 – 15.00 Uhr	<input type="radio"/> 14.00 – 15.00 Uhr
<input type="radio"/> 15.00 – 16.00 Uhr	<input type="radio"/> 15.00 – 16.00 Uhr	<input type="radio"/> 15.00 – 16.00 Uhr	<input type="radio"/> 15.00 – 16.00 Uhr	<input type="radio"/> 15.00 – 16.00 Uhr

Was haben Sie vor dem Studium gemacht? Bitte kurz skizzieren, möglichst mit Dauer!

Bsp.: nach dem Abitur Ausbildung zur Kindergärtnerin (5 Jahre), danach 3 Jahre in dem Beruf gearbeitet, dann zum Studium

Wie viele Praktika haben Sie bereits absolviert? Bitte angeben, wo, zu welchem Zeitpunkt und wie lange!

Bsp.: 1. Praktikum vor dem Studium: 6 Wochen KiTa (September-Oktober 2008)

2. Praktikum im 2. Semester: 5 Wochen in der Sozialverwaltung (August-September 2011)

Anhang 3: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich, _____, mich damit einverstanden, dass Ergebnisse aus meinem Interview zum Thema „Kompetenzentwicklung durch Praktika“¹⁰² von Frau Birgit Stauder anonymisiert publiziert werden dürfen.

Darmstadt/Mainz, den _____

Unterschrift

¹⁰² Zum Zeitpunkt der Interviews war die Thematik der Dissertation zunächst noch in der Hauptsache auf die Kompetenzentwicklung ausgerichtet.

Anhang 4: Verpflichtungserklärung**Verpflichtungserklärung**

Hiermit verpflichte ich mich, Frau [Name und Anschrift], mit meiner Unterschrift, die mir im Rahmen der Dissertation von Frau Birgit Stauder, [Adresse], per Audiodatei zugänglich gemachten Interviews lediglich zu transkribieren, darüber aber Verschwiegenheit zu bewahren; dies gilt insbesondere auch für die in den Interviews enthaltenden Namen, Institutionen und Inhalte.

Ort, Datum, UNTERSCHRIFT

Anhang 5: Leitfaden

Interview am _____ von _____ bis _____ mit: _____

Leitfaden

Einleitung: Die Studie will untersuchen, ob und wie Kompetenzerwerb durch Praktika stattfindet

A) EINSTIEGSFRAGEN:

A1) Schildern Sie mir doch bitte Ihren Werdegang vom Abitur bis vor dem sozialpädagogischen Praktikum!

→ welche beruflichen Erfahrungen/Ausbildungen haben Sie gemacht?

→ welche Praktika?

- Wann?
- Wie lange?
- Wo?
- Inhalte?
- Auslandserfahrungen? Herkunft aus dem Ausland?

A2) Bitte erzählen Sie mir von Ihrem sozialpädagogischen Praktikum.

- Wann?
- Wo?
- Wie lange?
- Inhalte?
- Was hat Ihnen gut gefallen, was weniger gut?

B) MERKMALSABFRAGEN (Erweiterung von Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz):

B1) Was haben Sie aus dem sozialpädagogischen Praktikum für sich mitgenommen?

→ fachlich

→ für sich als Person

→ methodisch

→ im Umgang mit Menschen

B2) Welche neuen oder weiterentwickelten Fähigkeiten oder Erkenntnisse haben Sie gewonnen?

→ Fähigkeiten, Fertigkeiten

→ Einsichten, Erkenntnisse

→ neues Wissen

→ neues Können

B3) Was haben Sie vermisst?

B4) Welche schwierigen Erlebnisse oder Probleme gab es? Wie sind Sie damit umgegangen?

→ Über-/Unterforderung

B5) Was konnten Sie konkret von sich in das sozialpädagogische Praktikum einbringen?

B6) Wie wurden Sie durch die Hochschule auf Ihr Praktikum vorbereitet?

B7) Wie beurteilen Sie das Verhältnis zwischen dem, was an der Hochschule gelehrt wird und dem, was in der Praxis vorzufinden ist?

C) ABSCHLUSSFRAGEN:

C1) Was sollte ein/e gute/r Sozialpädagoge/Sozialpädagogin bzw. Sozialarbeiter/in Ihrer Meinung nach für den Arbeitsalltag mitbringen?

C2) Was würden Sie einem Studienplaner/einer Studienplanerin bzgl. Praktika innerhalb Ihres Studiengangs empfehlen? (Dauer, Inhalte, Vorbereitung/Nachbereitung, Sinn...)

C3) Wie glauben Sie unterscheidet sich der Studiengang Soziale Arbeit/Sozialpädagogik an der FH vom Studiengang Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Uni – auch im Hinblick auf die Praktika?

C4) Gibt es noch etwas, was noch nicht erwähnt wurde bzgl. der Praktika? Liegt Ihnen noch etwas auf dem Herzen?

Anhang 6: Der Kodierungsprozess

a) Der Kodierungsprozess mit Hilfe von MAXQDA 11 am Beispiel der Kategorie „Fachkompetenz“

Zu Beginn des Kodierungsprozesses wurde in deduktiver Vorgehensweise davon ausgegangen, dass sich in den Interviews Aussagen zu den Überkategorien Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz in Anlehnung an das der Arbeit zugrunde gelegte Kompetenzmodell finden lassen werden. Anschließend wurde im Rahmen einer induktiven Vorgehensweise anhand der Interviewtranskripte eruiert, welche Kompetenzfacetten sich in Bezug auf Fachkompetenz finden lassen. Diese wurden dann als Subkategorien in die Matrix eingefügt. Als Subkategorien zur Fachkompetenz ergaben sich:

- Kennenlernen von Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit (11 Interviewstellen)
- Kennenlernen von Netzwerkarbeit (10 Interviewstellen)
- Erlernen/Aneignung von (neuem) Fachwissen (22 Interviewstellen)
- Kennenlernen der Organisation und Verwaltung sowie des üblichen Arbeitsablaufs innerhalb sozialer Einrichtungen (13 Interviewstellen)

In diese Auswertung flossen noch alle 20 Interviews ein. Fanden sich innerhalb eines Interviews an verschiedenen Stellen Aussagen zu den diversen Subkategorien, wurden diese einzeln kodiert und folglich auch gezählt.

Innerhalb der Auswertung in der Arbeit an sich wurden die gefundenen Kompetenzfacetten den im Kompetenzprofilmodell der HSA Luzern aufgeführten Teil-Kompetenz-Bereichen zugeordnet und dabei nur jene aus den 16 in die Analyse einfließenden Interviews berücksichtigt.

b) Der Kodierleitfaden

Für die gefundenen Kategorien bzgl. der einzelnen Kompetenzfacetten galt es, einen Kodierleitfaden zu erstellen, um anhand dessen alle Interviews zu kodieren.¹⁰³

¹⁰³ Die farblichen Hervorhebungen verstehen sich im Zusammenhang mit Anhang 6c.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
1) Was Sozialpädagog/inn/en/ Sozialarbeiter/innen mitbringen sollten nach Ansicht der Studierenden	Alle Textstellen, die sich auf Eigenschaften, Wissen, Kompetenzen und/oder Fähigkeiten beziehen, die Sozialpädagog/inn/en/ Sozialarbeiter/innen für ihre Arbeit mitbringen sollten	„Auf jeden Fall so eine gewisse Intuition, ein Gespür, natürlich schwer zu messen oder so, ne, aber, ja, Freude am Umgang mit Menschen, Offenheit, auch ein gewisses Wissen, natürlich muss man gewisse Spielregeln oder Hintergrundwissen haben, auf jeden Fall, ja. (...) Ja, Spaß an der Arbeit mit Menschen.“ (BU7,47)
2) Was die Studierenden von sich aus schon ins Praktikum einbringen	Alle Textstellen, in denen beschrieben wird, welche Fähigkeiten, Erfahrungen, Eigenschaften, Kompetenzen, Kenntnisse, Ideen und/oder welches Wissen Studierende in das Praktikum mitbringen	„Meine Lebenserfahrung (lachend). Also, das war alles. Und vom Fachlichen, also was ich hier gelernt habe, war so die klientenzentrierte Gesprächsführung. Das war ein Seminar, was wir hier hatten. Das hat da ganz gut gepasst. Und gut, die Rechtsvorlesungen, die sind auch ganz praktisch, wenn es um Sozialhilfe und so was geht.“ (BF5,54)
3) Wie die Studierenden die Unterschiede zwischen FH und Uni sehen	Alle Textstellen, in denen die Studierenden über bekannte oder vermutete Unterschiede zwischen FH und Uni berichten	„Also, ich stelle mir immer vor, dass es an der Uni noch theoretischer ist, aber/oder dass mehr noch auf die Forschung Wert gelegt wird vielleicht? Genau. Und ich könnte mir vorstellen, dass die Praktika länger sind, aber ich weiß es nicht genau (lachend). Also, ich kenne es halt von der EFH so. Da ist es ja noch mal anders.“ (BF4,95)
4) Anlaufschwierigkeiten und Unsicherheiten zu Beginn des Praktikums	Alle Textstellen, in denen über Schwierigkeiten und Unsicherheiten der Studierenden zum Start des Praktikums berichtet wird	„Ich bin immer relativ, am Anfang, sehr, sehr sachte umgegangen sozusagen, habe mich nicht so viel getraut, war sehr zurückhaltend.“ (BU2,32)
5) Rollen und Aufgaben der Studierenden im Praktikum	Alle Textstellen, in denen die Studierenden berichten, welche Rollen und/oder Aufgaben sie im Praktikum übernommen haben	„Ich habe für die Mädels gekocht, die Lernzeit betreut, ich war in den Teams dabei, Telefonate teilweise geführt, ja, die Mädels auch begleitet, mit denen gespielt, Nachhilfe gegeben, Dienste kontrolliert, ja so.“ (BU7,18)
6) Sich Methoden aneignen oder selbst entwickeln und anwenden können, theoretisch erlernte Methoden in die Praxis umsetzen können	Alle Textstellen, in denen die Studierenden beschreiben, dass sie sich im Praktikum Methoden angeeignet haben, eigene Methoden	„Aber wo ich mir dann manchmal irgendwie blöd vorkam, weil/ weil ich nicht wusste, wie man mit Situationen umgeht oder so. Und da habe ich versucht, mir das anzueignen irgendwie. Ansonsten einfach, ich hatte ja diese klientenzentrierte Gesprächsführung, so einen Kurs,

nen	entwickelt und/oder bereits theoretisch erlernte Methoden selbst angewandt haben	den sie im ersten und zweiten Semester anbieten. Modul 20 ist das. Und da habe ich mich so ein bisschen dran ausprobiert.“ (BF1,24)
7) Schwierigkeiten bei der Methodenanwendung	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass Studierende anwendbare Methoden in einer konkreten Situation kennen, es ihnen aber Schwierigkeiten bereitet, diese selbst anzuwenden	„Man hat vielleicht Sachen im Kopf, wie man (..) agieren MÜSSTE, aber das wirklich umzusetzen oder, also das ist schon schwierig. Finde ich.“ (BF1,50)
8) Methoden nicht immer anwendbar	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden erkennen, dass nicht jede Methode für jede Situation geeignet ist, bspw. ein Beratungsansatz nicht für jede Klientel passend ist	„//systemische Beratung,// gemacht, genau. Aber so was kann sie auch nicht immer so anwenden, jetzt mit den Migranten sozusagen.“ (BF3,22)
9) Methodenvielfalt: es gibt nicht nur eine jeweils passende methodische Lösung	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden erkennen, dass es in den meisten Situationen mehrere mögliche methodische Vorgehensweisen gibt	„ich finde halt erstaunlich, wie unterschiedlich das die einzelnen Kindergärten lösen. Also, in dem einen wird der gleiche Konflikt komplett anders gelöst als in dem anderen. Und dann und da sieht man halt so diese Vielfalt, wo man sich irgendwo einordnen kann, wenn man will, wenn man das gut findet. Und bei mir war es halt so, dass ich in dem, wo ich so lange gearbeitet habe, das ziemlich gut fand, wie die das meistens gelöst haben. Die haben viel die Kinder unter sich regeln lassen. Klar, wenn es sein muss, interveniert, aber/ Und in dem anderen Kindergarten waren die sofort da und haben/ sind reingesprungen in jeden Konflikt, in den winzigsten Konflikt und haben sich halt eingemischt.“(BU9,14)
10) Keine neuen Methoden gelernt/erlebt	Alle Textstellen, in denen die Studierenden aussagen, dass sie durch das Praktikum keine neuen Methoden erlernt hätten, die sie nicht schon theoretisch und/oder praktisch kannten	„Methodisch leider nicht direkt, also ich habe schon ein paar Sachen mitbekommen, aber jetzt nicht irgendwas, wo ich sagte: „Okay, das kenne ich noch nicht oder das habe ich noch nicht miterlebt.““ (BF8,35)
11) Methoden durch Abschauen/Miterleben	Alle Textstellen, in denen die Studierenden	„Ich war in einer, also in der Einrichtung, wo ich war, wurde verhaltenstherapeutisch gearbeitet

ben/Gespräche kennen- gelernt	von in der Praxisinsti- tution miterlebten/ab- geschauten Methoden- anwendungen berichten oder aber von Metho- den, die sie durch Ge- spräche mit den Koll- leg/inn/en näher ken- nengelernt haben	und diesen Ansatz fand ich einfach interessant und es war schön zu sehen/ also insgesamt habe ich ja zehn Wochen mitbekommen, auch wenn ich zwischendrin mal nicht da war und die Pati- enten sind so auch um die zehn Wochen da, das heißt, ich habe einen ziemlich guten Überblick bekommen. Und ich finde es sehr schön zu se- hen, dass denen wirklich geholfen werden kann, also was die für eine Entwicklung durchmachen, wenn man da so den Stationsalltag sieht und auf der anderen Seite dann auch, was da therapeu- tisch gemacht wird und wie die das umsetzen er- gibt das einfach ein stimmiges Bild.“ (BU6,22)
12) Sich selbst in der eigenen Sozialen Arbeit ausprobieren/Handeln müssen in unsicheren Situationen	Alle Textstellen, in den- nen die Studierenden davon berichten, dass sie sich in ihrer sozial- arbeiterischen Tätigkeit selbst ausprobieren konnten und/oder (erst- mals) in teils unsiche- ren Situationen profes- sionell handeln muss- ten	„Auch so, genau, einen Klienten abgeholt vom Krankenhaus, ein Alkoholiker, der sollte zur Kli- nik gefahren werden. So Situationen. Ja, der wollte erst mal an die Tankstelle, sein Handy aufladen und da kann man natürlich auch was anderes, an der Tankstelle. Und dann habe ich überlegt: „Kann ich dem vertrauen, dass/ ohne dass ich ihm kontrollierend hinterherlaufe, was, was nicht ins Konzept geht? Und hey, wenn er sich was kauft, muss er wissen.“ (BF5,52)
13) Reifung/Weiterent- wicklung der eigenen Persönlichkeit	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden durch das Praktikum auch persönlich weiter- entwickelt haben (Per- sönlichkeit, Charakter- eigenschaften) und/ oder in ihrer Persö- nlichkeit gereift sind	„ich bin auf jeden Fall selbstbewusster gewor- den dadurch, eben weil mir so viel Verantwor- tung gegeben wurde. Ich durfte viel entscheiden und ich wurde darin bestärkt. Das war total gut. Und daher konnte ich da schon ein bisschen was mitnehmen.“ (BU9,10)
14) Gefühl von Unsi- cherheit/Herausforde- rung/Überforderung	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden in ih- rem Tun unsicher wa- ren und nicht genau wussten, wie sie vorge- hen sollten, sich ggf. herausgefordert oder auch überfordert fühl- ten	„Überfordernd fand ich den ersten ALG II-An- trag, den ich mit einem Klienten ausfüllen sollte und wo ich vorher noch keinen ausgefüllt hatte und sie mich da einfach hingesezt hatte und es war auch noch in einem Nebenraum und gesagt hat: „Jetzt füllt Ihr das mal gemeinsam aus und wir gucken dann noch mal drüber.“ Wo ich dachte: „Hoppla!“ (lacht) Also, zumindestens keinen Hauptantrag hatte ich, glaube ich, vorher ausgefüllt, vielleicht mal einen Folgeantrag. Genau. Das war so ein bisschen / Da war dann mal so ein bisschen der Puls ein bisschen höher und mein Adrenalin so ein bisschen: „Kann ich das jetzt?““ (B7,44)

15) Reflexion des eigenen Handelns/Auftretens	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden ihr eigenes Handeln und/oder Auftreten im Anschluss reflektiert haben	„Und das waren dann teilweise Situationen, wo ich nicht wusste, wie ich richtig reagieren soll und ich habe es dann einfach probiert und meistens ist es auch gut ausgegangen. War vielleicht nicht die beste Lösung, vielleicht hätte man es anders machen sollen“ (BU6,32)
16) Reflexion über Ansichten/Rollenbilder	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden durch das Praktikum eigene Ansichten und/oder Rollenbilder reflektieren und überdenken	„Ja, da halt wirklich diesen, diesen, irgendwie meinen naiven Blick oder meine (lachend) Naivität da abzulegen, dass es tatsächlich immer wichtiger wird in, in diesen Bildungsinstitutionen präventiv zu arbeiten, aber auch, ja, dass Erziehung da immer eine größere Rolle spielt, weil naja, man halt heutzutage nicht mehr davon ausgehen kann, dass Familie die erste Sozialisationsinstanz ist tatsächlich oder natürlich ist sie das, aber wie viel wird denn da tatsächlich mitge/ mitgebracht oder mitgenommen da?“ (BU5,48)
17) Rollenkonflikte	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden Rollenkonflikte erlebt haben	„Im Endeffekt habe ich dann eineinhalb Stunden mit denen da gesessen und habe denen schriftlich Subtrahieren beigebracht, wobei ich mich dann gefragt habe, inwiefern das halt meine Aufgabe ist, weil die ja eigentlich in die Schule gehen und es da lernen sollten. Aber mir selbst tat es halt auch leid, weil die wirklich schon sehr niedergeschlagen waren, weil sie es nicht verstanden haben. Und das ist halt so ein Problem, auch inwiefern soll man denen helfen oder nur gucken, dass sie es machen? Weil, eigentlich ist die Aufgabe, nur gucken, dass sie die Hausaufgaben machen.“ (BU10,53)
18) Mehr über sich selbst erfahren (Stärken/Schwächen)	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden durch das Praktikum mehr über sich selbst erfahren haben und/oder sich ihrer Stärken und/oder Schwächen bewusster geworden sind	„Dann war ich sehr überrascht von mir, dass ich den (..) Alltag doch so gut hinbekommen habe. Also, auf der einen Seite, dass ich halt so lange so arbeiten kann, ohne halt irgendwie verrückt zu werden sozusagen, auf der anderen Seite habe ich halt auch gemerkt, dass es mich ziemlich auch an die Grenzen bringt, dann das.“ (BU3,34)
19) „professionelles Selbst“ versus „persönliches Selbst“	Alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Studierenden im Praktikum ihr „professionelles“ und „persönliches Selbst“ erlebt haben	„Ja, auch damit umzugehen, so die eigenen Sympathien richtig einzuschätzen oder ich habe natürlich auch gemerkt, es gibt Mädchen, die sind mir sympathischer und einfach und andere nicht so. Aufzupassen, dass man da doch fair bleibt im Umgang.“ (BU7,23)

	ben und versuchen mussten, diese professionell in Einklang zu bringen bzw. das „professionelle Selbst“ über das „persönliche Selbst“ zu stellen	
20) Eigenes professionelles Auftreten	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden das „Professionell-auf-treten-müssen“ besonders wahrgenommen haben bzw. wo ihnen dieses professionelle Auftreten besondere Probleme/Anstrengungen bereitete	„Und dann halt wirklich dann sachlich dann da vor den Eltern zu sitzen/ Ich hatte wirklich auch, wenn ich jetzt ganz ehrlich bin, wirklich auch ganz schlimme Gedanken dann halt eben auch, also fast Hass.“ (BU8,52)
21) Nähe/Distanz und Abgrenzung	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden innerhalb des Praktikums mit dem Nähe-Distanz-Verhältnis und ihrer eigenen Abgrenzung auseinandergesetzt haben	„Also, das Schwierige war am Anfang, wie ich vorhin schon angesprochen hatte, dieses Nähe-Distanz-Verhältnis, dass ich so auch gemerkt habe, dass ich das nicht richtig wusste, wie sehr darf ich mich mit denen unterhalten und was für Themen besonders. Weil die haben einen auch manchmal gefragt: „Ja, hast du einen Freund?“ und so. Und da wusste ich am Anfang nicht: ja soll ich denen das jetzt sagen oder nicht? Habe ich dann am Anfang nicht gemacht. Zum Schluss war das egal irgendwie, weil das war kein wichtiger Fakt eigentlich. Die können ja auch wissen, dass man ein Mensch ist und dass man in einer Beziehung ist und so, aber halt nicht so detailliert.“ (BU3,42)
22) Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit kennengelernt	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden über die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit nachgedacht bzw. diese kennengelernt haben	„Weil gerade in so wöchentlichen Angeboten, ich sehe die Kids eineinhalb Stunden in der Woche und ich habe nicht die Chance, wirklich was zu verändern bei denen. Ich habe die Chance, denen die eineinhalb Stunden positiv zu gestalten und zu hoffen, dass sie irgendwas Positives mitnehmen. Aber ich muss damit rechnen, dass die am Anfang der nächsten Stunde wieder genauso gefrustet oder genauso, mit genau den gle/der gleichen Problematik wieder ankommen und dass ich nicht wirklich langfristig viel bewirke. Ich meine, natürlich ist es nicht völlig egal und natürlich nehmen sie ein bisschen was mit, aber man muss halt eben auch wissen, wo die Grenzen sind und wissen, wie weit man die Situation verbessern kann.“ (BF10,63)

23) Netzwerkerfahrungen	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden innerhalb des Praktikums Netzwerke der Praktikumsinstitution und deren Arbeit kennen gelernt haben	„So, aber ich habe auch, ja, diese Netzwerkarbeit ganz arg mitbekommen. Also, was für ein Fall ist es dann, ja? Ist es, ist es schon das Jugendamt, ist es Schule, ist es noch mehr, ist es Therapeuten vielleicht auch, die man mit reinziehen muss?“ (BU5,42)
24) Neues Fachwissen erlernt/angeeignet	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden innerhalb des Praktikums neues Fachwissen angeeignet haben oder eben auch nicht	„Ja, so eventuell sozusagen so ein bisschen Ausländerrecht. Also, die haben mir dann Sachen erklärt, auch wie das ist mit/ wenn man ankommt, man ist Asylbewerber und wie man dann immer weiter Sachen beantragen kann, bis zur Einbürgerung sozusagen. Da hatte ich halt einfach überhaupt gar kein Vorwissen.“ (BF3,49)
25) Etwas über Verwaltung/Ablauf/Organisation sozialer Einrichtungen gelernt	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden im Praktikum Neues bzgl. Verwaltung, Ablauf und/oder Organisation sozialer Einrichtungen gelernt haben	„Und ansonsten auch viel Einblick in Verwaltungssachen, Finanzierungssachen, was ich sehr interessant finde, was einem so ein bisschen das System dahinter verstehen lässt.“ (BU1,22)
26) Umgang mit Ablehnung	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden Ablehnungserfahrungen im Praktikum erlebt haben und/oder wie sie damit umgegangen sind	„Nein eigentlich, nein nur, dass ich irgendwie, ich habe mich da auch sehr schlecht gefühlt, dass die Kinder mich nicht mögen. Ja. Das war der einzige. Die haben/ ich habe, ich habe mich geschämt, meinen, meinen Kommilitonen zu erzählen, was es, wie es mir geht. Aber sie haben mir, sie haben mich nicht gemocht, weil ich von Anfang an nicht da war.“ (BU4,60)
27) Interkulturelle Kompetenz	Alle Textstellen, in denen die Studierenden Situationen beschreiben, in denen interkulturelle Kompetenz erforderlich war	„Ja, eventuell dieses Interkulturelle. Ja. Ich bin ja auch Nicht-Deutsche und das war noch mal für mich was ganz anderes, ja. Auch zu sehen/ Und auch da hatte ein Mädchen Henna an den Händen und dann haben sich alle sehr dafür interessiert und was das zu bedeuten hatte. Und beispielsweise, ich hatte mit einem Jungen gespielt, er hat mir einen Stock in die Hand gedrückt und meinte: „Das ist eine Waffe.“ und ich so: „Okay, okay.“ Wir wollten uns verstecken, da sagt er: „Du schämst dich, oder? Du schämst Dich!“ Und ich so: „Wieso denn?“ Und dann hat er das dann damit begründet: „Du bist ein Mädchen und Mädchen spielen so was nicht, ja. Mädchen machen das nicht.“ Und dann (lachend) habe ich mit ihm halt dann doch genau das gespielt und meinte: „Doch, Mädchen kön-

		nen auch so was spielen.“ Was ihn dann völlig durcheinander (lachend) gebracht hat.“ (BF9,30)
28) Unsicherheiten im Umgang mit spezifischer Klientel	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden im Praktikum spezifischer Klientel gegenüber Unsicherheiten im Umgang verspürten	„Also, da war ich manchmal ein bisschen verunsichert, wie ich mit den Menschen so darüber reden soll, warum sie gekommen sind nach Deutschland, weil da ja oft auch Flucht oder so was dahinter steckt.“ (BF3,26)
29) Entwicklung von Empathie	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass sich die Studierenden in die Klientel und deren Gefühls- und Gedankenwelt einfühlten	„Und das ist, glaube ich, auch wichtig für Jugendliche, dass die eine Person haben, die ehrlich ist und die nicht so gestellt rüberkommt, weil das, glaube ich, das merken die einfach. Die merken, wenn man sich verstellt, wenn man unehrlich ist und dann können die einen auch nicht einschätzen. Ich glaube, dann fühlen die sich in ihrem, ja in ihrem Zuhause einfach unwohl, wenn da eine fremde Person ist, die dann auch noch so/ so tut, als wäre sie irgendjemand anders.“ (BU3,52)
30) Umgang mit spezifischer Klientel	Alle Textstellen, aus denen hervorgeht, dass Studierende in ihrem Praktikum mit spezifischer Klientel umgehen mussten, das sie ggf. so auch bisher noch nicht kannten	„Ja, das wäre eben jetzt das mit diesen, schon mit den Down-Syndrom-Kindern, weil das einfach eine schöne Arbeit war und eine Herausforderung auch (lachend) am Anfang. Ja. Weil ich eben in dem Bereich noch nicht gearbeitet hatte“ (BF4,28)
31) Umdenken bzgl. der Klientel/neue Einsichten	Alle Textstellen, in denen Studierende beschreiben, dass sie bzgl. der Klientel in der Praktikumsstelle neue Einsichten gewonnen und umgedacht haben	„Auch viel mit Migranten, aber ich würde, also ich würde JETZT einiges anders sehen, weil ich jetzt einfach auch weiß, wie schwierig es ist, eine andere Sprache zu lernen. Das hatte ich jetzt gerade/ haben wir einen Kurs, wo es auch so ein bisschen um kulturelle Kompetenz geht, wo wir einfach mal eine Stunde Integrationskurs geübt haben. Wo einfach eine Frau hereinkam und auf Russisch mit uns geredet hat und uns einfach mal so eine Russischstunde gegeben hat, aber nicht in Deutsch, sondern alles in Russisch. Und da habe ich echt so gedacht: „Hut ab vor allen Leuten, die das geschafft haben, durch so einen Integrationskurs durchzugehen und dann am Ende wirklich auch noch Deutsch zu lernen dabei und sich davon nicht frustrieren zu lassen.““ (BF,32)
32) Abbau von Vorurteilen	Alle Textstellen mit Hinweisen darauf, dass Studierende durch die	„Ich glaube, so ein paar Vorurteile habe ich abgebaut. Ich dachte, als ich hingekommen bin, die sind alle so ein bisschen SEHR auffällig, die Ju-

	Arbeit mit einer bestimmten Klientel auch mit Vorurteilen dieser Klientel gegenüber aufgeräumt haben	gendlichen und man merkt sofort, warum die dort sind, aber das stimmt einfach nicht. Die können das alle sehr gut wegstecken und sind halt auch ganz normale Jugendliche halt, die es einfach ein bisschen schwieriger im Leben haben, aber dadurch einfach auch - Hut ab! - dass die so im Leben gerade stehen, wenn die noch da sind, was die schon alles durchgemacht haben. Und dadurch glaube ich/ Ich weiß gar nicht, warum, aber ich hatte so ein paar Vorurteile einfach gegenüber so Kindern und Jugendlichen, die halt in so einem Heim sind oder halt in so einer Jugendwohngruppe ja aufgenommen worden sind. Aber das sind auch alles an sich tolle Menschen so. Das hat mir das, glaube ich, gebracht, also hauptsächlich, dass ich da nicht denke: „Ja, der hat so gewohnt, deswegen ist der irgendwie komisch.“ Und sind die gar nicht. Die haben es einfach nur arg schwer gehabt im Leben.“ (BU3,28)
33) Eigenes Auftreten/konsequente Handlungsweise	Alle Textstellen, in denen die Studierenden über ihr eigenes Auftreten z. B. bzgl. einer konsequenten Handlungsweise berichten	„Ja, eine gewisse Konsequenz, natürlich auch den Mädchen gegenüber. (..) Diese/ ja, die versuchen natürlich schon, einen zu testen“ (BU7,25)
34) Berufs- und Studienorientierung	Alle Textstellen mit einem Hinweis darauf, dass das Praktikum Einfluss auf die Berufs- und/oder Studienorientierung der Studierenden hatte	„weil man die Möglichkeit hat, viele Arbeitsbereiche kennenzulernen und eben auch zu merken, ja, das ist jetzt, wie ich es in der Freizeit gesehen habe, ja, das kann man mal eine Woche im Jahr machen, aber das ist nicht mein Berufsfeld oder das ist nicht mein, mein Dings.“ (BF10,67)
35) Teamarbeit/Umgang mit Kolleg/inn/en/Anleiter/innen	Alle Textstellen, in denen die Studierenden über ihr Verhältnis und ihre Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en und Anleiter/inne/n berichten bzw. auch über die Zusammenarbeit und das Verhältnis der Kolleg/inn/en untereinander	„Also, das Team war sehr nett und wirkte auch sehr freundlich, aber ich empfand, dass die Kommunikation zwischen den Kollegen hätte vielleicht doch noch mal runder ablaufen können, ja.“ (BF9,56)
36) Konfliktlösungskompetenz	Alle Textstellen, in denen es darum geht, dass die Studierenden eigene Konflikte oder die	„Und halt auch, wenn irgendwie Konflikte oder so entstehen, dass man halt auch mal einschreitet und sagt: „Hier, so geht das nicht.“ oder dass sie generell auch die Regeln einhalten, die halt da

	von Klient/inn/en gelöst haben/lösen mussten und ggf., wie sie das getan haben	sind, weil ganz so Halligalli können sie dann doch nicht machen (lachend).“ (BU10,18)
37) Theorie-Praxis-Relationierung	Alle Textstellen, in denen sich die Studierenden zur Theorie-Praxis-Relationierung äußern, bspw., wie sie theoretisch erlerntes Wissen von der Hochschule in den Praktikumsalltag einbringen bzw. dieses (für sich) verwenden konnten oder eben auch, dass sie keine oder nur wenige Bezüge zum erlernten Wissen aus dem Studium herstellen konnten	„Also, manchmal konnte ich halt wirklich Sachen wiederfinden, die wir jetzt schon gelernt haben im Studium. Das war dann eher so im Bezug auf die rechtlichen Grundlagen. Und das war dann immer richtig schön, weil das war bei den anderen Praktika ja auch nicht. Also, da war halt nicht so was, dass ich dann was Gelerntes sozusagen da wiedergefunden habe, weil das eher so Schnupperpraktika waren, da war jetzt nichts aus der Schule, was ich da jetzt schon von theoretischem Wissen so groß mitnehmen konnte. Und bei dem Praktikum ging es dann auch einmal um Bildung und Teilhabe, was man da für Leistungen bekommt. Und dann kannte ich das jetzt schon von GSR, vom Grundsicherungsrecht hier. Das war dann irgendwie lustig.“ (BF3,18)

c) Die Kodierung der Interviews am Beispiel des anonymisierten Interviews mit BF4

Anmerkung: Die Zuordnung zu den Kategorien (siehe Kodierleitfaden) wurde farblich veranschaulicht und die Memos in Fußnoten analog zu der Vorgehensweise des Programmes MAXQDA 11 wiedergegeben, da die ursprüngliche Kodierung mit Hilfe dieses Programmes erfolgte, welches hier aber leider nicht abbildbar ist.

- 1 I: Gut, dann beginnen wir doch damit, dass Sie mir gerade mal noch mal schildern Ihren bisherigen Werdegang vom Abitur bis jetzt vor dem sozialpädagogischen Praktikum, was Sie da vielleicht schon an beruflicher Erfahrung, Auslandserfahrung gesammelt haben oder auch Praktika.
- 2 BF4: Ja. Nach dem Abitur war ich in [Name des Landes] für ein Jahr als Aupair. Dann habe ich ein Jahr lang gejobbt. // Also, als ich wieder hier war. //
- 3 I: // In welchen Bereichen? //
- 4 BF4: Das war ein, am Fließband, also, so was. Dann hab ich in [Name der Stadt] eine Ausbildung zur Reiseverkehrskauffrau angefangen. (..) Wie lange ging das denn? (..) Ein dreiviertel Jahr, glaube ich. (lacht) Dann war ich in [Name der Stadt] (...) und habe Amerikanistik studiert. Angefangen. Das ging auch ein Jahr, glaube ich. (lacht) Und dann, jetzt muss ich überlegen, dann habe ich (..), genau, wieder gear/, also gejobbt, also ich bin wieder nach Hau-

se, habe wieder gejobbt. Dann habe ich in [Name der Stadt] angefangen, Psychologie zu studieren. Das habe ich dann dieses Mal (..) vier Semester ausgehalten. Ja. (lacht) Genau und dann aber im zweiten Jahr quasi, habe ich im Kinder- und Jugendtreff angefangen, (..) als pädagogische Hilfskraft und habe da zwei Jahre gearbeitet und dann bin ich eigentlich hierher gekommen.

5 I: Zum Studium dann.

6 BF4: Zum Studium, genau.

7 I: Und das erste richtig pädagogische Praktikum war dann dieses sozialpädagogische?

8 BF4: Theoretisch ja, aber dadurch, dass ich als/

9 I: als // pädagogische Hilfskraft // haben Sie auch schon Erfahrungen gesammelt, ja.

10 BF4: // Genau, genau, ja. //

11 I: Mhm (bejahend). Und das als Aupair war einfach in einer // Familie dann, nehme ich an //

12 BF4: // Genau. //

13 I: Mhm. (bejahend). // mit Kinderbetreuung //

14 BF4: // Drei Kinder, ja. //

15 I: Mhm (bejahend), okay. Ja. Dann kommen wir direkt zum sozialpädagogischen Praktikum. Dabei ist es auch schon/ wenn Sie gerade mal erzählen, wann und wo Sie es gemacht haben, wie lange, was so die Inhalte waren.

16 BF4: Also, ich habe es von Mitte Februar bis Mitte März jetzt diesen Jahres gemacht. Ich war im Familienunterstützenden Dienst in [Name der Stadt], in der [Name des Trägers]. Und da habe ich in der Nachmittagsgruppe mitgearbeitet, die eben/ (..) Ja, wenn die Kinder aus der Schule kommen, dann wird ein bisschen gegessen und dann wird eben der Nachmittag ein bisschen gestaltet, damit da so ein geregelter Ablauf ins Leben kommt. Genau und die Eltern entlastet werden.¹⁰⁴

17 I: Ist da auch so Hausaufgabenbetreuung // dabei //

18 BF4: // Genau, // Hausaufgabenbetreuung und dann verschiedene Aktivitäten, also (..) Ausflüge, Schwimmen, Turnen und so was, kreative Nachmittage¹⁰⁵, ja.

19 I: Was hat Ihnen gut gefallen und was weniger gut?

20 BF4: Also, gut hat mir einfach die ganze Atmosphäre in dem Haus gefallen, das war sehr schön. Es war so ein nettes Miteinander, sage ich jetzt mal, auch mit den Kindern. Was mir

¹⁰⁴ Memo: familienunterstützender Dienst, in Nachmittagsgruppe mitgearbeitet, Nachmittag gestaltet, geregelten Ablauf geschaffen, essen

¹⁰⁵ Memo: Hausaufgabenbetreuung, Ausflüge, Schwimmen, Turnen, kreative Nachmittage

nicht wirklich gefallen hat, war, dass sehr oft die Mitarbeiter gewechselt wurden. Also, es gab ja so immer feste Betreuer für jede Gruppe und zu meiner Zeit, als ich da war, wurde dann mein Anleiter auch zwei Wochen in den Urlaub geschickt, weil er Überstunden frei machen musste, was schon irgendwie ein bisschen komisch war (lachend). Obwohl die andere Anleiterin auch super war. Ja und dann kam es eben auch, dass ich manchmal dann, eben mit einer GANZ anderen Betreuerin die Gruppe betreuen musste, die dann auch nicht so viel Ahnung von der Gruppe hatte. Ja. Und das (..) fand ich so ein bisschen komisch, dass die so herumgeschoben wurden, die Mitarbeiter.

- 21 I: Konnten Sie aus dem Praktikum fachlich für sich etwas mitnehmen?
- 22 BF4: (5 Sek.) Kann ich so genau gar nicht sagen. Also, für mich persönlich war es einfach, dass ich das erste Mal mit Menschen mit Down-Syndrom gearbeitet habe, was für mich eine interessante Erfahrung war.¹⁰⁶ So einfach. Aber fachlich jetzt wirklich, würde ich nicht behaupten, dass ich da viel Neues kennengelernt habe.¹⁰⁷
- 23 I: Okay. Und methodisch?
- 24 BF4: (...) Nein. (lacht)¹⁰⁸
- 25 I: Und für sich jetzt als Person?
- 26 BF4: Dass ich für mich // was als Person? //
- 27 I: // Ja, was haben Sie da rausgezogen? //
- 28 BF4: Ja, das wäre eben jetzt das mit diesen, schon mit den Down-Syndrom-Kindern, weil das einfach eine schöne Arbeit war und eine Herausforderung auch (lachend) am Anfang.¹⁰⁹ Ja. Weil ich eben in dem Bereich noch nicht gearbeitet hatte, das war für mich persönlich dann ein Gewinn.
- 29 I: Und im Umgang mit Menschen? Haben Sie da was dazugelernt oder erweitern können, was Sie schon konnten?
- 30 BF4: (9 Sek.) Nein, also, würde mir jetzt nicht einfallen, also dass ich da jetzt ex/ (lacht) irgendwie was erweitert hätte.
- 31 I: Mhm (bejahend). (...) Dann gibt es aus dem Praktikum Fähigkeiten oder Kenntnisse oder ERkenntnisse, die Sie da gewonnen haben?
- 32 BF4: (lachend) Dass ich in dem Bereich wahrscheinlich nicht arbeiten möchte.¹¹⁰ Ja.
- 33 I: Und auf was, also auf was begründen Sie das?
- 34 BF4: Also erst mal, weil ich weiß, dass da nur Teilzeitkräfte arbeiten (lachend). Also jetzt in der speziellen Einrichtung. Aber ich glaube einfach, die Arbeit mit Menschen mit Beeinträch-

¹⁰⁶ Memo: Umgang mit spezifischer Klientel: Kinder mit Down-Syndrom

¹⁰⁷ Memo: Studentin meint, fachlich nichts mitgenommen zu haben, außer Erfahrung bzgl. Down-Syndrom-Kindern

¹⁰⁸ Memo: Studentin meint, methodisch innerhalb des Praktikum nichts mitgenommen zu haben

¹⁰⁹ Memo: Umgang mit Down-Syndrom-Kindern war anfänglich eine Herausforderung

¹¹⁰ Memo: Studentin hat erkannt, dass sie in diesem Bereich wohl nicht arbeiten möchte

tigung ist einfach nicht so mein Ding wirklich, was ich längerfristig machen möchte.¹¹¹

- 35 I: Also, die Kinder waren hauptsächlich behindert oder was?
- 36 BF4: Ja, ja, genau. Beeinträchtigt.
- 37 I: Beeinträchtigt.
- 38 BF4: Ja, genau.
- 39 I: Es war // auch nicht integrativ // , dass da/
- 40 BF4: // Ja, die hatten/ // Nein, eigentlich hatten alle/ die kamen auch von der (..) von der [Name der Schule] von der Bild/ wie heißt das, von der Bildnerisch-Gestaltenden Schule.
- 41 Genau. Da waren alle beeinträchtigt, irgendwie. Ja.
- 42 I: Neues Wissen oder Können, was Sie entwickeln konnten?
- 43 BF4: (8 Sek.) Nein. Also, es war halt dann eben dieser Umgang mit den Kindern, was ich, wo sich mein Wissen oder mein (wie auch immer?) ein bisschen erweitert hat.¹¹² Ja. Ja. Aber ansonsten nichts speziell.
- 44 I: Okay. Haben Sie etwas vermisst in dem Praktikum?
- 45 BF4: (14 Sek.) Nein, eigentlich/ Also, nein.
- 46 I: Dass Sie vielleicht erwartet hätten, da Sie dort dann tatsächlich/
- 47 BF4: Also, nein, ich bin tatsächlich ohne viele Erwartungen hingegangen. Genau. Weil das auch ganz spontan war und ganz schnell ging auf einmal. Ja. *Mir ist so warm* (lacht).
- 48 I: (...) Und gab es irgendwie schwierige Erlebnisse oder Probleme, die Sie miterlebt haben?
- 49 BF4: Ja, es gab so ein spezielles Kind, das mich so ein bisschen herausgefordert hat, einfach. Wo dann aber einfach auch gedacht habe, das legt sich mit der Zeit, die müssen mich auch erst mal kennenlernen.¹¹³ Was ich auch halt schwierig finde an einem vierwöchigen Praktikum in so einer Einrichtung dann. Ja.
- 50 I: Und was waren das für Schwierigkeiten, die das Kind gemacht hat?
- 51 BF4: Naja, dass die erst mal so super happy war, jemand Neuen zu sehen und so und dann aber sofort ganz dicht gemacht hat und mich doof fand und so. Ja. Und dass ich halt überhaupt nicht mehr an sie herankam eine Zeit lang.¹¹⁴ Also, dass ich da gar nicht irgendwie/ gar nicht wusste, wie ich sie jetzt so wirklich, ja, behandeln soll oder wie auch immer.¹¹⁵

¹¹¹ Memo: in dem Bereich arbeiten viele Teilzeitkräfte, Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigung ist nicht so ihr Ding, möchte sie nicht längerfristig

¹¹² Memo: Wissen bzgl. Umgang mit beeinträchtigten Kindern hat sich erweitert

¹¹³ Memo: ein Kind stellte eine besondere Herausforderung dar

¹¹⁴ Memo: Ablehnungserfahrung

¹¹⁵ Memo: Unsicherheit, wie mit dem Kind umzugehen ist

- 52 I: Wie sind Sie damit umgegangen?
- 53 BF4: (..) Ich habe sie erst mal in Ruhe gelassen oder ich habe mit meinem Anleiter geredet und der hat auch gemeint, dass es ihm nicht wirklich viel anders ginge.¹¹⁶ Na ja. Und dann am Ende ging es aber auch wieder. Ich denke, das war wirklich so die Gewöhnung auch.
- 54 I: Mhm (bejahend). Gab es Situationen der Über- oder Unterforderung in der Zeit?
- 55 BF4: Ja. (lacht) Da die Kinder erst um halb eins aus der Schule kamen, ich aber um 11 Uhr angefangen habe, damit die Stunden eben voll werden. Da hatte ich öfter mal nicht so viel zu tun die ersten anderthalb Stunden. Also, ich habe dann zwar mitgeholfen, irgendwelche Akten zu ordnen oder so was. Aber dann/ Es gab halt Tage, wo es nichts zu tun gab (lachend). Ja.
- 56 I: Und auch eine Überforderung?
- 57 BF4: Nein.
- 58 I: Das jetzt nicht/ also haben Sie jetzt auch nicht so erlebt?
- 59 BF4: Nein. Habe ich gar nicht so erlebt. Nein.
- 60 I: Auch jetzt mit dem Kind nicht, dass/
- 61 BF4: Nein, also so sehr belastet hat mich das jetzt auch nicht. Also, ich habe es nicht persönlich genommen oder so. Das war so in Ordnung.
- 62 I: Ja, okay. Was konnten Sie schon konkret von sich in das Praktikum einbringen?
- 63 BF4: (5 Sek.) Ja, also man konnte schon so selber/ also ich konnte/ also ich wurde eigentlich so von den Mitarbeitern sofort als Teammitglied akzeptiert, sage ich mal, was sehr schön war. Und dann konnte ich auch meine eigenen Ideen, wenn es jetzt, weiß ich nicht, um Ausflüge ging oder um die Tagesgestaltung einfach, dann wurde ich da schon gefragt (lachend) und meine Meinung auch respektiert und gewertschätzt.¹¹⁷ Ja.
- 64 I: Wie wurden Sie von der Hochschule auf das Praktikum vorbereitet?
- 65 BF4: (...) Gar nicht, würde ich sagen. (lacht) Ja.
- 66 I: Sie sind im 4. Semester, das heißt was/
- 67 BF4: Da gibt es ja keine Vorbereitung.
- 68 I: Ja.
- 69 BF4: Ja.
- 70 I: (..) Also, Sie haben sich jetzt gar nicht speziell vorbereitet // gefühlt darauf? //

¹¹⁶ Memo: Teamarbeit, Studentin holt sich Rat beim Anleiter

¹¹⁷ Memo: Studentin konnte eigene Ideen bzgl. Ausflügen und Tagesgestaltung einbringen

- 71 BF4: // Nein //, es wurde gesagt, das muss gemacht werden (lachend) und dann macht man es.
- 72 I: Okay. Und wie beurteilen Sie das Verhältnis zwischen der Theorie an der Hochschule und der Praxis, die dann ja auf einen einstürzt?
- 73 BF4: (5 Sek.) Ich würde sagen, dass es da (5 Sek.) nicht so viele Parallelen gab (lachend). Also, was wir ja hier gelernt haben, war ja erst mal die Geschichte der Sozialen Arbeit, so was/ (...) Also, das konnte ich jetzt hier in meinem Praktikum nicht wirklich gebrauchen (lachend). Ja. Also, ich denke, auch so was, wie die, die Rechtsachen und so, die sind vielleicht noch im administrativen Bereich dann ein bisschen/ (...) ja, dass man die da eher braucht. Aber ich brauchte so was jetzt, was wir vorher im Praktikum jetzt oder an der Hochschule gemacht haben, eigentlich nicht sooo viel.
- 74 I: Mhm (bejahend). Also empfinden Sie, dass das auseinanderklafft?
- 75 BF4: Ja.¹¹⁸
- 76 I: Ja.
- 77 BF4: Ja.
- 78 I: Mhm (bejahend). (...) Und was sollte jetzt so, wenn man jetzt so auf den Arbeitsalltag von einem Sozialpädagogen oder Sozialarbeiter eingeht, was sollte der Ihrer Meinung nach für den Arbeitsalltag auf jeden Fall mitbringen?
- 79 BF4: (...) Na ja, Empathie. Ganz wichtig. Ich glaube, ganz viel Geduld (..), starke Nerven (lacht), ja und einfach ein gewisses Menschenbild haben, also muss er haben und (...) auch mit Menschen eben umgehen können. Also, (..) das denke ich.
- 80 I: Ist so das Wichtigste für Sie. Mhm (bejahend). Ja, wenn Sie jetzt so einem Studienplaner einen Tipp geben dürften, (lacht) bezüglich Studienorganisation und eben der Praktika: was würden Sie da vorschlagen, also so bezüglich auch Dauer, Inhalte, Vorbereitung, Nachbereitung der Praktika?
- 81 BF4: (...) Was ich relativ schwierig hier finde, ist/ (...) Also, es gibt ja viele Hochschulen, wo man vorher, bevor man sich bewirbt schon ein Praktikum machen muss, um zu wissen, ob man das überhaupt machen möchte. Das muss man hier ja nicht. Und ich denke einfach, dass das wahrscheinlich in diesem Bereich schon angebracht wäre, vorher zu schauen, ob man wirklich, ja, sich geeignet fühlt für den Beruf. Wobei man es ja trotzdem nicht wissen kann, aber/ Und dann finde ich die vier Wochen relativ schwierig, weil ganz viele Einrichtungen (..) sofort sagen: „Nein, für vier Wochen nehmen wir nicht.“ Also, wir haben alle relativ viele Probleme, so Praktika zu finden, weil viele sagen: „Ja, wir nehmen erst ab drei Monaten.“ Also, da finde ich, muss hier irgendwie sich mal was überlegt werden.
- 82 I: Und jetzt von den Erfahrungen im Praktikum her, würden Sie da auch sagen, eher länger oder war das für Sie jetzt passend mit vier Wochen? Oder auch kürzer?

¹¹⁸ Memo: Theorie und Praxis klaffen auseinander, Theorie konnte im Praktikum kaum Anwendung finden

- 83 BF4: Nein. Kürzer würde ich sagen nicht, weil sonst kriegt man den Einblick einfach nicht so, so einen tiefen Einblick. (5 Sek.) Naja, ich denke schon, dass es irgendwie sinnvoll wäre, wenn - ja, ich weiß nicht. Doch. Wenn man länger drin ist, weil man die Abläufe/ Also, ich sage mal so, ich war jetzt vier Wochen da und da hatte gerade mal so die Abläufe drin (gewesen?) und dann hörst du wieder auf. So. Und wenn man länger drin ist, denke ich schon, dass das irgendwie sinnvoller wäre.
- 84 I: Und wie lange konkret könnten Sie es sich vorstellen, dass es gut wäre?
- 85 BF4: Ich denke mal, acht Wochen wären es auf jeden Fall. Ja.
- 86 I: (...) Und so bezüglich Vor- und Nachbereitung? Wäre da was, wo Sie sagen, das hätte ich lieber anders oder das passt genau so?
- 87 BF4: Ja also, die Nachbereitung weiß ich ja jetzt noch nicht so genau, wie das abläuft, aber (...) das sind ja auch nur die Berichte, wo man dann erzählt, was man gemacht hat und vielleicht wäre so eine Supervision oder so was einfach auch viel/, wo man/ wenn man sich/ weiß ich nicht, nach der Hälfte einmal trifft oder so. Und dann // Probleme bereden könnte. //
- 88 I: // Also nach der Hälfte des Praktikums? //
- 89 BF4: Genau. Oder einmal die Woche. Das weiß ich nicht genau. Aber dass man da vielleicht zwischenzeitlich auch mal so eine (..), so eine Supervision hätte von der Hochschule. Ja.
- 90 I: (...) Und dass Sie jetzt/ Sie hatten ja gesagt, Sie haben jetzt eigentlich nichts Konkretes, wo Sie sagen, da haben Sie sich vorbereitet gefühlt. Ist das/ War das eigentlich für Sie hinderlich oder sagen Sie: „Nein, ist okay, das dann einfach mal so // auf sich einströmen zu lassen?“ //
- 91 BF4: // Nein, das war okay für mich.// Also, für mich war das/ Nein, kein Problem.
- 92 I: Okay. (lacht) Ich habe ja schon gesagt, als ich mich vorgestellt habe, dass ich, ja, an- gucke, wie die Praktika laufen an, an der/ hier an der hda und dann auch an eine Universität gehen würde. Haben Sie Ideen oder so aus dem Bauchgefühl heraus, was so die Studiengänge unterscheidet und auch die Praktika?
- 93 BF4: hda und Uni?
- 94 I: Ja, genau.
- 95 BF4: (6 Sek.) Nein (lachend) (ehrlich gesagt?) nicht. Also, ich stelle mir immer vor, dass es an der Uni noch theoretischer ist, aber/ oder dass mehr noch auf die Forschung Wert gelegt wird vielleicht? Genau. Und ich könnte mir vorstellen, dass die Praktika länger sind, aber ich weiß es nicht genau (lachend). Also, ich kenne es halt von der EFH so. Da ist es ja noch mal anders.¹¹⁹
- 96 I: Ja. Haben Sie jetzt generell noch was, was Ihnen auf dem Herzen liegt, wo Sie sagen, also das, zum Praktikum, das muss unbedingt eigentlich noch gesagt werden/ ist wichtig?

¹¹⁹ Memo: an der Uni noch theoretischer, es wird mehr auf Forschung wert gelegt, längere Praktika

- 97 BF4: (...). Nein. (lacht) Nein, wüsste ich jetzt nicht. Nein.
- 98 I: War das jetzt das Praktikum für Sie eher ein positives Erlebnis oder // negativ oder neutral? //
- 99 BF4: // Doch, doch, ja. // Für mich war es ein positives Erlebnis. Also, es war eine wunderschöne Zeit./ (lacht) Also, ich habe auch/ Für mich kam jetzt noch ein Jobangebot dabei raus, von daher. (lacht). Ja, war es gut. Ja.
- 100 I: Könnten Sie sich vorstellen, in dem Bereich dann auch zu arbeiten?
- 101 BF4: Eher nicht. Also, also, jetzt so nebenjobmäßig, neben dem Studium, ja, aber halt später, glaube ich, nicht.¹²⁰
- 102 I: Und wo sind da Ihre Tendenzen eher?
- 103 BF4: Wahrscheinlich eher im Altenbereich. Da mache ich noch dazu diese Psychomotorik-Zusatzausbildung im Altenheim, dass ich in die Richtung eher gehen will.
- 104 I: Okay.

¹²⁰ Memo: als Nebenjob während des Studiums ist der Bereich gut, aber nicht für später

Anhang 7: Anmerkung zu den Interviewtranskripten

In den einzelnen Transkripten, die auf der beigefügten CD-ROM zu finden sind, sind links die von MAXQDA generierten Textabschnittsnummern angegeben, sodass sich nachvollziehen lässt, auf welchen Abschnitt sich jeweils die Zitate innerhalb der Arbeit beziehen. Vereinzelt sind diese von MAXQDA generierten Textabschnittsnummern fehlerhaft (bspw. wird sehr vereinzelt eine Leerzeile nummeriert, vgl. bspw. BF3,33), in den Transkripten wird dies dann beibehalten, da dieses technische Programmproblem leider nicht zu beheben war.

Die Interviews wurden anonymisiert, wurden allerdings Hinweise auf andere Hochschulen gegeben, die im selben oder einem ähnlichen Fachbereich ausbilden, wurde dies nicht anonymisiert, da dies für die Thematik innerhalb der Arbeit interessant ist und auch dadurch nicht auf die interviewte Person zurückgeschlossen werden kann.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen (insbesondere aus dem Internet) entnommen sind, wurden eindeutig als solche kenntlich gemacht.

Gemäß §8 der Allgemeinen Bestimmungen der Promotionsordnung der Technischen Universität Darmstadt vom 12. Januar 1990 in der Fassung der VII. Änderung vom 28. September 2010 erkläre ich zudem, dass die von mir vorgelegte Dissertation bislang weder im In- noch im Ausland in dieser oder einer ähnlichen Form in einem anderen Promotionsverfahren vorgelegt wurde.

Darmstadt, 17.08.2017

Birgit Stauder

Unterschrift der Verfasserin

Additum 1 zur Veröffentlichung: Kurzzusammenfassung in Deutsch und Abstract in English

Kurzzusammenfassung – Deutsch

Aufbauend auf eine vergleichende Vorbetrachtung der Bachelor-Studiencurricula hinsichtlich der Einbindung von Praxisinhalten an Universitäten und Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz und Hessen wird in dieser Arbeit anhand von Interviewanalysen der Frage nachgegangen, welchen Einfluss sozialpädagogische Praktika auf die individuelle Professionalisierung von Studierenden der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik haben können. Hierbei wird insbesondere darauf abgestellt, welche Kompetenzentwicklungen, Reflexionen sowie Theorie-Praxis-Relationierungen durch diese Praktika angestoßen werden können. Darüber hinaus wird untersucht, welche Unterschiede in Bezug auf diesen Prozess zwischen Studierenden an einer Fachhochschulen (inzwischen auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften genannt) und Studierenden einer Universität ggf. zu erkennen sind. Dabei werden insbesondere die Curricula der Hochschulen und ihr möglicher Einfluss auf das Praxiserleben verglichen.

Abstract – English

This thesis looks at the individual professionalisation of students from universities and universities of applied sciences in internships. Therefore the author first compares the curriculums at universities and universities of applied sciences in Rhineland-Palatinate and Hesse with regard of the fields of study social work and social pedagogy.

The underline questions of the empiric part of the thesis are which competences can be developed and if reflections can be initiated due to internships. Furthermore, whether the students are able to connect theory and practice or not.

Therefore the author interviewed students at an university at Rhineland-Palatinate and an university of applied sciences in Hesse after they finished their social pedagogic internship. Additionally the author looks at the interview answers to find out if there could be found differences in the process of individual professionalisation between the students of an university and the students of an university of applied sciences especially when regarding the curriculums of the two compared institutions and their potential influences on the experiences of the students in their internships.

Additum 2 zur Veröffentlichung: Wissenschaftlicher Werdegang der Verfasserin

Im Anschluss an das Abitur in Unterfranken war die Verfasserin von 1998 – 2001 Verwaltungsin-spektoranwärterin bei der damaligen Bundesanstalt für Arbeit und studierte im Rahmen dessen an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Arbeitsverwaltung, in Mannheim. Mit dem Abschluss dort als Diplom-Verwaltungswirtin (FH) wechselte die Verfasserin nach kurzer beruflicher Tätigkeit noch 2001 an die Technische Universität Darmstadt zum Zweit-studium und schloss dieses im Jahr 2005 mit dem Magisterabschluss in den Fächern Berufspädago-gik, Rechtswissenschaften und Soziologie ab. Innerhalb der sich anschließenden beruflichen Tätig-keit im öffentlichen Dienst erfolgte eine Fortbildung zum Career Development Facilitator über die FH Frankfurt in Kooperation mit dem Institut für sozialwissenschaftliche Technikforschung in Dortmund. Ab dem Wintersemester 2013/14 begann die Verfasserin, ihre Doktorarbeit nebenberuf-lich zu verfassen, zunächst an der Universität Würzburg am Institut für Pädagogik und nach einem Betreuungswechsel zum Wintersemester 2016/17 am Fachbereich Humanwissenschaften der Tech-nischen Universität Darmstadt. Die Promotion wurde durch ein „Promotionsstipendium für beson-ders befähigte Frauen mit Hochschulabschluss und Berufspraxis“ der Landeskonzferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Bayerischen Hochschulen in der Zeit vom 01.04.14 – 31.03.16 unterstützt. 2015 erwarb die Verfasserin das Zertifikat „Hochschullehre der Bayerischen Universitä-ten“ an der Universität Würzburg (Grundstufe). In den Jahren 2013 – 2015 hatte die Verfasserin zu-dem Lehraufträge an der Universität Würzburg, der HaW Aschaffenburg und der hda Darmstadt. An der HaW Aschaffenburg war die Verfasserin zusätzlich nebenberuflich in den Jahren 2013 – 2016 als Aushilfe für das Re-Audit als familiengerechte Hochschule tätig.

Additum 3 zur Veröffentlichung: Danksagung

Das Schreiben einer Dissertation ist ein langer Prozess, der ohne Unterstützung von außen nicht gelingen kann. Ich bin sehr dankbar, dass auch ich diese Unterstützung zahlreich erfahren durfte.

Ich bedanke mich sehr herzlich bei Frau Prof. Dr. Birgit Ziegler für die angenehme und kompetente Betreuung, ebenso auch bei ihrem Team, das mich sehr herzlich aufgenommen und unterstützt hat. Auch das liebe Geschenk des Teams zu meiner Disputation hat mich sehr gerührt – vielen Dank dafür! Selbstverständlich gilt mein Dank auch meinem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Josef Rützel, der mich bereits routiniert und engagiert durch mein Magister-Studium an der TU Darmstadt begleitete.

Ich danke der Landeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Bayerischen Hochschulen für die Vergabe des Stipendiums an mich und das mir damit entgegengebrachte Vertrauen. Insbesondere danke ich dabei Frau Prof. Dr. Christine Süß-Gebhardt und Frau Prof. Dr. Birgit Rösel von der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg, die immer wieder sehr hilfreiche und kurzweilige Stipendiatinnentreffen angeboten und alle Stipendiatinnen mit großem Enthusiasmus und Einsatz unterstützt haben und noch immer unterstützen.

Ich danke meinen Ansprechpartner/inne/n an der hda und der Uni Mainz für die freundliche Kooperation und die tolle Unterstützung bei der Findung der zu einem Interview bereiten Studierenden, deren Namen ich hier lediglich aus Datenschutzgründen nicht nenne, da über sie teilweise Aussagen innerhalb der Interviews getroffen wurden.

All meinen Interviewpartner/inne/n danke ich für ihre Bereitschaft, unentgeltlich an einem Interview teilzunehmen und für ihre große Offenheit und Ehrlichkeit.

Last but not least danke ich auch meiner Familie und meinem Freundeskreis sehr herzlich für die seelische und moralische Unterstützung. Sie waren stets für mich da, wenn die Arbeit ins Stocken geriet, Probleme auftraten oder die Motivation kurzzeitig nachließ. Insbesondere ist hier auch meine Mutter zu erwähnen, die sehr viel Zeit und Arbeit in das Korrekturlesen meiner Arbeit steckte und etwaige Tippfehler akribisch aufspürte.