

Claudia Roth
Ueli Merten (Hrsg.)

Praxisausbildung konkret

Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit
der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Inhalt

Vorwort aus der Hochschule	7
Vorwort aus der Praxis	11
Editorial	17
Ueli Merten	
Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung im Ausbildungsprozess	23
Stefan Buchmüller, Ueli Merten, Markus Schatzmann	
Vorpraktikum – Forderung, Herausforderung, Verantwortung im Rahmen des Zulassungsverfahrens	47
Claudia Roth, Elisabeth Müller Fritschi	
Kompetenzorientierung in der Praxisausbildung	61
Elisabeth Müller Fritschi, Claudia Roth	
Leistungsbewertung in der Praxisausbildung	81
Ueli Merten	
Situatives Führen in der Praxisausbildung	101
Regula Kunz	
Gestaltung von Bildungsprozessen. Eine Lernsequenz methodisch- didaktisch entwerfen	125
Ursula Hochuli Freund, Walter Stotz	
Kooperative Prozessgestaltung in der Praxisausbildung. Begleitung von Studierenden beim Kompetenzerwerb	151
Regula Kunz, Adi Stämpfli, Eva Tov	
Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Durch Reflexion und Diskurs Wissen für die Praxisausbildung sichtbar machen	175
Elisabeth Müller Fritschi	
Selbstreflexion mit Portfolios fördern	197

Sonja Hug Vermittlung ethischer Kompetenz als Bestandteil der Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit	217
Roland Becker-Lenz, Silke Müller-Hermann Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit	235
Stephan Kösel Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung	247
Barbara Fähr Kasuistik: Curriculare Weiterentwicklung des Bachelor-Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW	275

Editorial

Die integrierte Praxisausbildung stellt seit Jahren ein konstituierendes Element des Bachelor-Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) dar. Die Praxisausbildung in Organisationen der Sozialen Arbeit ist konzeptionell, strukturell und organisatorisch in die Ausbildung integriert. Es ist Ziel der berufspraktischen Ausbildungselemente, dass die Studierenden im Rahmen von beruflichen Situationen unter qualifizierter Lernbegleitung von Praxisausbildenden, relevante Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis erkennen und verstehen.

Die Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz (SASSA) versteht Praxisausbildung wie folgt:

Praxisausbildung ist eine mehrmonatige, fachlich angeleitete Praxistätigkeit von Studierenden der Bachelor-Studien Soziale Arbeit (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation) in einer von der Hochschule anerkannten Praxisorganisation. Zur Praxisausbildung gehören Angebote der Hochschule, die sich mit dem Transfer zwischen Lehre und Praxis befassen. Orientierung für die praktische Arbeit geben die zu erwerbenden Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) der Hochschulen und das jeweilige Ausbildungskonzept der Praxisorganisationen.¹

Während der Praxisausbildung erwerben Studierende Kompetenzen, um theoretische Wissensbereiche zum Verständnis und zur Erklärung auf konkrete Praxissituationen zu beziehen und Interventionen durch Theorien oder Handlungsmodelle zu planen, zu begründen, durchzuführen und zu evaluieren.

Die Angebote der Praxisausbildung entsprechen den im Profil der Hochschulausbildung in Sozialer Arbeit geforderten methodisch-didaktischen Intentionen einer berufsorientierten Ausbildung. Die von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW für das Studium definierten Fach- und Methodenkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen erhalten in der Praxis berufspraktische Relevanz. Auf der Grundlage einer theoriegeleiteten Einführung in die Interventionsmethoden und beim Einüben der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen, das mit einer Relationierung dieses Wissens, mit beruflichen Erfahrungswerten, Alltagstheorien und organisationalen Routinen einhergeht, kommt der Praxisausbildung ein hoher Stellenwert zu. Die Ausbildungspartner in der Berufspraxis sind gefordert, den Studierenden während der Praxismodule spezifische Reflexions-, Verarbeitungs- und Integrationshilfen anzubieten. Die dabei erworbenen Kenntnisse aus der Theorie-Praxis-Transformation und dem kontinuierlichen Verknüpfen von Fallverstehen und The-

¹ SASSA (2013): Empfehlungen für die Praxisausbildung. Vgl. www.sassa.ch.

Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung

Abstract

Das Bachelor-Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) spielt sich an zwei Lernorten ab: an der Hochschule selbst und in einer Praxisorganisation. Die beiden Lernorte müssen von allen Beteiligten bewusst, gezielt, implizit oder unbewusst, auf jeden Fall aber faktisch in ein Verhältnis zueinander gebracht werden. Bei der Lernortkombination sind insbesondere die Studierenden gefordert; sie sind es ja, denen an beiden Lernorten eine konkrete, originäre soziale Rolle und damit spezifische Bildungs- bzw. Lernaufgaben zukommen.¹ Mithilfe der Theorie-Praxis-Figuren werden im folgenden Beitrag die unterschiedlichen Formen beschrieben, wie Studierende mit ihren Praxisausbildenden an diese Lernaufgaben herangehen können.

1 Praxisausbildung als aktive Lernortkombination

Gegensatzpaare, die den Wechsel zwischen den Lernorten Hochschule und Praxisorganisation beschreiben, sind die Theorie und die Praxis Sozialer Arbeit, Denken und Handeln, Wissen und Können. Auf jedes dieser Spannungsverhältnisse wird im Folgenden unterschiedlich eingegangen, da der aktive Umgang damit die anzustrebende Professionalität kennzeichnet. Dadurch, dass die Praxisausbildung ein Drittel des Bachelor-Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW ausmacht, besteht für die Studierenden die Möglichkeit, einen solch aktiven Umgang schon während des Studiums zu praktizieren, dabei angeleitet und ausgebildet zu werden. Daraus können sich Formen, Gestalten oder eben »Figuren« einstellen, die das spätere professionelle Handeln mitsteuern. Der Beitrag soll daher Praxisausbildenden in den Praxisorganisationen und Dozierenden an der Hochschule die damit verbundene didaktische Aufgabe entfalten und näherbringen.

Der gewählte Begriff der »Theorie-Praxis-Figuren« (Neuweg 2004) bringt zum Ausdruck, dass bei einer solchen Verhältnisbestimmung jeweils

¹ Allgemein zu solchen Rollenanforderungen, die sich aus einer doppelten Systemmitgliedschaft ergeben, vgl. Kösel (2005: 75ff.). Zur Unterscheidung von Bildungsprozessen als nicht standardisierbaren Transformationen von Selbst- und Weltansichten bzw. von Lernprozessen als Aneignungsprozessen von Wissen bzw. Strategien verweise ich auf die strukturelle Bildungstheorie von Marotzki (1990). Im Weiteren wird der Einfachheit halber von Lernprozessen gesprochen, auch wenn einige Theorie-Praxis-Figuren wesentlich auf Bildungsprozessen basieren.

bestimmte Aspekte der beiden Lernorte und ihrer organisationale Eigenlogik in den Vordergrund, andere in den Hintergrund gesetzt werden. Im Sinne einer Fokussierung *müssen* Entscheidungen getroffen werden, ob jeweils Theorie oder Praxis bedeutsamer sein soll bzw. wie das eine vom anderen abhängt. Eine solche *Entscheidungsnotwendigkeit* besteht auf folgenden vier Ebenen:

- auf der *individuellen Ebene* der Studierenden und der Praxisausbildenden,
- auf der *sozialen Ebene* im Arbeitsteam und im Kontakt mit Klientinnen und Klienten,
- auf der *organisationalen Ebene* in der Praxisorganisation und bezogen auf sie bzw. bezogen auf ihre Einbettung in institutionell-sozialräumliche Kontexte und zuletzt
- auf *professionsbezogener Ebene* im Hinblick auf die *professional* und *science community* und ihre Diskurse als Diskussionsprozesse.

In der Darstellung wird u.a. aus dem Grund auf die von Neuweg (2004) für die Lehrerbildung konzipierten zwölf Theorie-Praxis-Figuren Bezug genommen, da die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, trotz der Unterschiede zur Lehrertätigkeit, ebenso einer *interaktiven, kontingenten professionellen, pädagogischen Interventionspraxis* zugeordnet werden können.

Es handelt sich dabei jedoch um keinen willkürlich zu gebrauchenden Baukasten oder gar um eine Typenlehre für die Theorie-Praxis-Relationierung. Vielmehr bezieht sich jede der zwölf Theorie-Praxis-Figuren vorrangig auf eine der drei Grundfragen zu professionellem Handeln und spiegelt insofern die jeweilige professionelle Positionierung von Organisation, Praxisausbildenden und Studierenden wider:

1. Grundfrage: Was bestimmt eigentlich erfolgreiches Handeln – Theorie oder Praxis?

Als Ausdruck eines wissenschaftstheoretischen Erklärungsmodells geben manche Theorie-Praxis-Figuren Antworten darauf, wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis definiert sein soll, weil ihnen für den Handlungserfolg und den Kompetenzaufbau jeweils unterschiedliche Funktionalität bzw. Prominenz zugeschrieben wird. Solche Theorie-Praxis-Figuren dienen als *Erklärungsmodelle*.

2. Grundfrage: Wie kann ich Studierende didaktisch in der Praxisausbildung unterstützen?

Als Ausdruck eines Lern- und Modellierungsverständnisses geben manche Theorie-Praxis-Figuren Antworten darauf, wie das dann jeweils definierte Theorie-Praxis-Verhältnis in der Praxisausbildung methodisch-didaktisch seinen Niederschlag findet. Solche Theorie-Praxis-Figuren dienen als *Interventionsmodelle*.

3. Grundfrage: Wie sollen die beiden Lernorte Hochschule und Praxisorganisation miteinander kombiniert werden?

Als Ausdruck eines Verständnisses von Lernortkombination verweisen manche Theorie-Praxis-Figuren auf das zeitlich-örtliche Arrangement von organisational unterschiedlichen Aneignungs- und Erfahrungsräumen. Solche Theorie-Praxis-Figuren dienen als *Aneignungsmodelle*.

Die jeweilige Darstellung in Kapitel zwei einer Theorie-Praxis-Figur orientiert sich entlang einer primären Zuordnung zu einer dieser drei Grundfragen. Dabei sind wir uns durchaus bewusst, dass jede dieser Grundfragen mehr oder weniger enge Bezüge zu den jeweils beiden anderen aufweist. Für Studierende und Praxisausbildende werden Antworten auf die spezifischen ausbildungsdidaktischen Fragestellungen entwickelt, die sich aus der jeweiligen Theorie-Praxis-Figur ergeben.

In Kapitel drei wird anschließend die Bedeutung der unterschiedlichen Adaptionen bzw. Modellierungen der Theorie-Praxis-Figuren für die Praxisausbildung geschildert, die sich durch die Überlagerung der vier skizzierten Ebenen individueller, sozialer, organisationaler und professionsbezogener Wirklichkeiten ergeben. Der Ausblick in Kapitel vier beleuchtet mögliche Forschungsansätze, wie die Theorie-Praxis-Figuren in ihren Ausprägungsformen erfasst, untersucht und für die Praxisausbildung fruchtbar gemacht werden können.

2 Die Theorie-Praxis-Figuren als Relationierungsformen der Praxisausbildung

Soziale Arbeit ist in zwei Handlungssystemen zu verorten: einerseits als wissenschaftliche Disziplin im Wissenschaftssystem, andererseits als Profession in den Handlungsfeldern der sozialen Praxis. Für die vorliegende Betrachtung der Praxisausbildung ist zunächst von Interesse, wie man in den konkreten Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit das eigene Tun erklären und hervorbringen kann: Wie handelt man, und warum so und nicht anders, wovon hängt der Handlungserfolg ab? Ist die Theorie der Praxis vorgelagert, muss man zuerst (theoretisch begründet) planen bzw. etwas wissen, um erfolgreich handeln zu können? Oder reicht es, wenn man schlicht und ergreifend handelt, erfolgreich ist und die Begründung nachträglich liefern kann? Aus der Verortung zu dieser ersten Grundfrage ergeben sich auf der didaktischen Interventionsebene der Praxisausbildungen als zweite Grundfrage entsprechend *anschlussfähige Theorie-Praxis-Figuren*.

Je nachdem, wie Praxisausbildende das Theorie-Praxis-Verhältnis grundsätzlich definieren, werden sie im Arbeitsalltag unterschiedlich sinnvolle Lernanlässe für die Studierenden ermöglichen. Andererseits kann es auch sein, dass die dritte Grundfrage der *organisationalen Aneignungsformen* zu

den didaktisch konzipierten Lernanlässen oder zum Grundverständnis von Theorie und Praxis mehr oder weniger kompatibel ist. Jede der zwölf Theorie-Praxis-Figuren weist insofern unterschiedlich deutliche Bezüge zu den drei Grundfragen auf, was für die folgende Zuordnung als *Erklärungsmodell*, als *Interventionsmodell* oder als *Aneignungsmodell* ausschlaggebend ist.

2.1 Theorie-Praxis-Figuren als Erklärungsmodelle für das Verhältnis von Wissen und Handeln

Die erste Grundfrage, die nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, kann mit der Aussage beantwortet werden, dass Theorie und Praxis gegenseitig nützlich sein müssen. Aufgebautes wissenschaftliches Wissen sollte in der Praxis eine Verwendung, eine Anwendung, ja einen konkreten Handlungsnutzen haben. Die Praxiserfahrung wiederum ist nötig, um Wissen als Abstraktionsergebnis überhaupt erst verstehen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass sich Theorie (Wissen) und Praxis (Handeln) im Sinne einer *Integrationsfigur* irgendwie zu einer stimmigen Einheit (Können) zusammenfügen lassen, quasi zu einem »professionellen Amalgam«. Die spannende Frage scheint bei solchen Integrationsfiguren zu sein, ob eher Wissen (Theorie/Verstehen) oder Praxis (Handeln/Erfahrung) am Anfang des Lernprozesses steht und wie das jeweils andere dann nachfolgend integriert wird und zu einer neuen Einheit führen kann.

Die erste Grundfrage kann aber auch mit der gegenteiligen Aussage beantwortet werden, wonach es zwischen Theorie und Praxis nicht überbrückbare Unterschiede gibt, die nicht integriert werden können. Solche *Differenzfiguren* betonen, dass die Modi *Wissen* und *Können* handlungstheoretisch ganz andere Ziele verfolgen: Es macht einen Unterschied, Problemstellungen erkennen und erklären oder sie faktisch bearbeiten zu können.

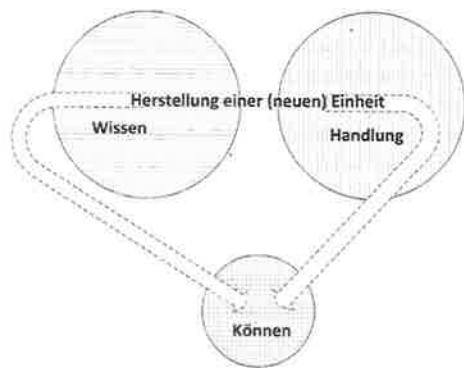


Abbildung 1: Integrationsfiguren (eigene Darstellung)

Differenzfiguren gehen nicht davon aus, dass in einer erfolgreichen Handlung eine integrierte Einheit von Wissen und Können zum Ausdruck kommt. Wissen erfüllt handlungstheoretisch spezifische Funktionen *vor* und *nach* einer intelligenten Praxis, Können bildet und zeigt sich jedoch *während* und *in* der Handlungspraxis. Dem Wissen wird handlungsvorbereitende und rechtfertigende, dem Können handlungssteuernde Funktion zugeschrieben. Insofern müsste die Aussage eigentlich lauten: »Theorie kann für die Praxis nützlich sein, wenn sie bestimmte Funktionen erfüllt«. Differenzfiguren gehen nicht davon aus, dass Wissen eins zu eins in Können übertragen wird und sich Können restlos kognitiv rekonstruieren und begründen lässt. Bei den Differenzfiguren steht daher nicht die Herstellung einer Einheit, sondern die aktive Gestaltung der Differenz von Wissen und Können im Mittelpunkt.

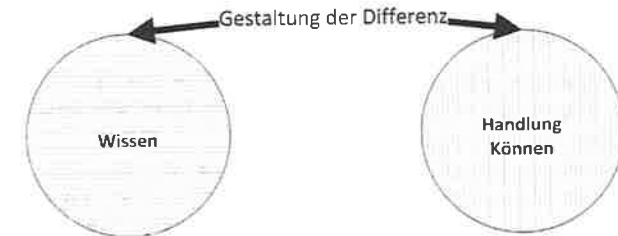


Abbildung 2: Differenzfiguren (eigene Darstellung)

2.1.1 Die Technologiefigur: Regelhaftes Wissen als Fundament für Können

Einige Integrationsfiguren können demnach als kognitivistisch beschrieben werden, da Wissen für sie einerseits Ausgangspunkt des Lernprozesses darstellt (zuerst muss man Theorien lernen), andererseits Wissen dem Handeln nicht nur vorgelagert (als Planungs- und Zielinstrument), sondern während des Handelns auch als Kontrollinstanz (als Reflexions- und Selbstinstruktionsinstrument) *überlagert* ist. Dies veranschaulicht, dass die Beantwortung der ersten Grundfrage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Extremfall von einem Unterordnungsverhältnis des Könnens dem Wissen gegenüber ausgeht und Praxis sich der Theorie deshalb immer auch einem scheinbaren Rechtfertigungszwang ausgesetzt fühlt. Ebenso kann bei Studierenden so der Eindruck entstehen, dass sie als Handelnde auch während der Handlung immer alles begründen können müssen und sich über die Existenz einer kognitiven Schattenwelt ständig selbst instruieren könnten. Für eine solche kognitivistische Sichtweise steht paradigmatisch die Technologiefigur.

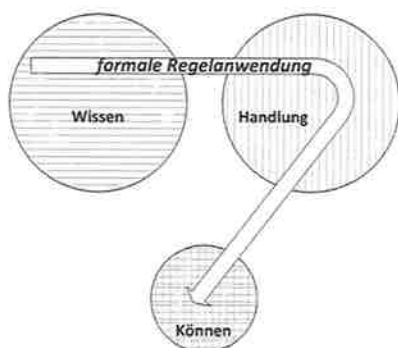


Abbildung 3: Technologiefigur (eigene Darstellung)

Die Technologiefigur geht davon aus, dass Können richtiges, formales Anwenden von Wissen und von daraus abgeleiteten Regeln ist. »Wissen ist nicht nur notwendige, sondern auch hinreichende Bedingung professionellen Könnens (...). Konkrete Situationen, denen der Praktiker begegnet, gelten im Wesentlichen als austauschbare Anwendungsfälle dieser allgemeinen Gesetze bzw. Regeln« (Neuweg 2004: 2f.). Handlungsrelevantes Wissen kann demnach Handlungsziele und situative Komponenten mit zu setzenden Handlungen verknüpfen.

Ausbildungsdidaktische Fragestellung: Das Grundproblem, das diese Figur aufwirft, ist die Frage nach Art und Qualität der Regeln: Entweder gibt es wenige Handlungsregeln mit breitem Anwendungsbereich (»Klientengespräche führt man immer in der Weise xy«) – dann müssen die Anwendenden den Einzelfall richtig kontextualisieren, also die Regel anwenden bzw. verändern. Damit ist es aber nicht mehr die eigentliche Regel. Oder es gibt (sehr) viele Handlungsregeln, bezogen auf spezifische Anwendungsbereiche (»Gespräche mit Jugendlichen führt man so, mit Erwachsenen anders, mit Senioren ganz anders« usw.) – dann stellt sich die Frage nach der Allgemeingültigkeit der einzelnen Regel, also nach dem Sinn der Regelmäßigkeit: Wenn es so potenziell (zu) viele Einzelregeln gibt, was ist daran noch das Allgemeine? Die Technologiefigur wirft nicht nur die Frage nach Breite der Anwendungsbereiche auf, sondern muss offenlassen, wie je nach Art und Qualität der Regeln damit umgegangen werden soll.

2.1.2 Die Brillenfigur: Standortabhängiges Wissen als Fundament für Können

Eine andere kognitivistische, jedoch an sich bescheidenere Sichtweise stellt die sogenannte Brillenfigur dar. Bei der Brillenfigur steht weniger das aufzu-

bauende Regelwissen und dessen kontextuelle Anwendung im Mittelpunkt als vielmehr die Tatsache, dass wir zwangsläufig die Kontexte immer schon mit einer vorbestimmten Sichtweise bzw. Denkbrille als solche erkennen und definieren. Gerade weil man das oben angesprochene Problem der Anwendung von Regeln durch eine spezialisierte Sichtweise einengt, kann es zum Fundament von Können werden.

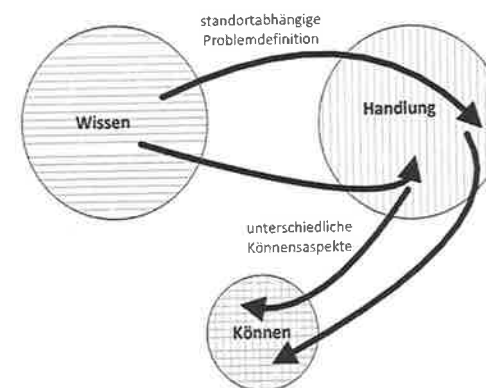


Abbildung 4: Brillenfigur (eigene Darstellung)

»Der Lerner wird vorrangig mit Begriffen und Beziehungen zwischen Begriffen, mit Deutungssystemen und Problemmodellen, keineswegs nur mit nomologischen oder technologischen Aussagen konfrontiert« (Neuweg 2004: 6; Herv. S.K.). Die Metapher der Brille soll veranschaulichen, dass »Theorien wie Brillen funktionieren, die jeweils etwas sichtbar machen und anderes ausblenden« (Radtko, zit. bei Neuweg, ebd.). Während die Technologiefigur »die Problemlösung betont, rückt das Brillenkonzept die Problemdefinition eher in den Blick (...). Theorie äußert sich mittelbar in dem, was der Könnler sieht und wie er es sieht« (Neuweg 2004: 6f.; Herv. S.K.).

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Einerseits können sich solche Brillen zu (organisationsbezogenen) Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, ja gar zu beruflichen Überzeugungen verdichten (»Soziale Arbeit ist politische Arbeit«) und sich andererseits zu individuellen Einstellungen und Überzeugungen gesellen (»Ich kann helfen«). Für Studierende ist es elementar, die Passung von (möglichen) Problemdefinitionen und (tatsächlichen) Handlungsproblemen einschätzen zu lernen. Im schlimmsten Fall definiert ein Tunnelblick, welche vermeintlichen Probleme der Klient oder die Klientin hat. Brillenfiguren können andererseits die Kontextualisierungskompetenz fördern, indem sie bestimmte Handlungskontexte (de-)fokussieren. Ausbildungsdidaktisch anspruchsvoll wird es, wenn man den Gehalt bzw. die Qualität fremder »Brillen« oder gar ganz gegensätzlicher Problemdefinitionen

erkennen können muss, rütteln diese doch an den eigenen, wohl bekannten Sichtweisen und betreffen andere Aspekte des eigenen Könnens.

2.1.3 Induktionsfigur: Können bildet sich notwendig nur durch Erfahrung, Wissen bildet sich induktiv

Die beiden zuvor dargestellten Integrationsfiguren betonen Wissen als Fundament, mit dem Handlungsziele erreicht werden. Oder sie sehen bestimmtes »Brillenkissen« als Grundlage dafür, mit einer fokussierten Sichtweise überhaupt erst handlungsfähig zu werden.

Die Induktionsfigur dreht die Rollenverteilung um, die Wissen in den Vordergrund rückt, und stellt Erfahrung vor Wissen. Leitend ist »die Vorstellung, dass sich Können nur an der Erfahrung ausbildet und zu diesem Zweck nicht notwendig auf Theorie warten muss, durch Konfrontation mit ihr aber in bedeutsamer Weise gefestigt werden kann« (Neuweg 2004: 7).

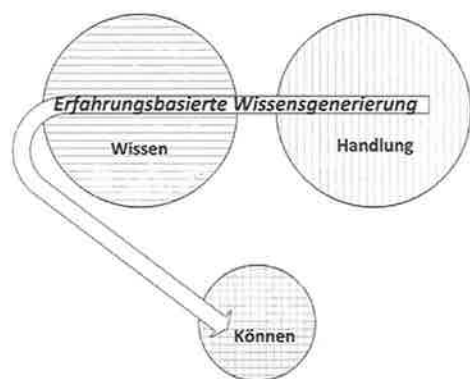


Abbildung 5: Induktionsfigur (eigene Darstellung)

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Bevor man »Antworten auf Fragen gibt, die man sich mangels praktischer Erfahrung noch gar nicht gestellt hat und deren Nutzen nur begrenzt einsichtig sein kann« (ebd.), geht die Induktionsfigur von notwendigen *Initialerfahrungen* aus, die auch die Reflexion von subjektiven Theorien bzw. Alltagsdeutungen tangieren. Häufig werden in einer solchen Induktionsfigur ausbildungsdidaktisch solche subjektiven Theorien dann aber »auf objektive Theorien letztlich als Maßstab hin entwickelt« (ebd.). Die Induktionsfigur dient in diesem Verständnis primär als methodisches Mittel zur Reflexion, um vermeintlich richtige oder bewährte objektive Theorien zu erkennen. Eine andere Variante ist es hingegen, die individuellen und alltagstheoretischen Herangehens- und Handlungsweisen, die sich über die Handlungserfahrung gezeigt haben, ergebnisoffen, quasi wie in einer Synopse zusammenzutragen, also die Prominenz objektiver Theorien aufzugeben und beide Erklärungsformen als gleichwertig zu verstehen.

2.1.4 Die Persönlichkeitsfigur: Jeder Mensch bringt die zwei getrennten Welten von Wissen und Können unterschiedlich zusammen

Die Denkfigur der Differenz geht, wie voran skizziert, davon aus, dass »die Welten des Wissens und Denkens einerseits und des praktischen Könnens andererseits nicht in einem Subordinationsverhältnis zueinander stehen«, sondern »zwei nebeneinander existierende Praxen mit je eigener Dignität und mehrfach gebrochenen Austauschbeziehungen« bilden (Neuweg 2004: 10).

Der Begriff, der – wie durch ein Prisma – *gebrochenen* Austauschbeziehungen verdeutlicht, dass es *relative* Beziehungen vom jeweiligen Standpunkt des Wissens bzw. des Könnens sind: Relativ zu den pragmatischen Praxisanforderungen sind manche Erkenntnisansprüche der Wissenschaft unpassend bzw. zu ausufernd (»nicht alles muss erklärt werden, was erklärt werden könnte«). Andererseits erscheint relativ zu einem umfassenden Theoriegerüst manch zwangsläufig in einer Organisation vorzufindender Pragmatismus in seiner Problemtiefe zu eng oder gar trivialisierend (»Lebensweltorientierung bedeutet bei uns Nähe zur Klientel«).

Es gibt die Persönlichkeitsfigur, welche die Art und Weise dieser Übersetzungsarbeit zwischen den Welten primär von den Eigenschaften der jeweiligen Person abhängig macht und insofern im Gegensatz zur kognitivistischen Sichtweise der dargestellten Integrationsfiguren von einer individualistischen Grundlegung ausgeht.

Bei der Persönlichkeitsfigur bestimmen relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale, ob »Maßnahmen der Wissensvermittlung unter Umständen ebenso wirkungslos abperlen wie Prozesse der Erfahrung, so ausgedehnt sie auch sein mögen« (Neuweg 2004: 11). Die biografisch gebildeten Dispositionen kognitiver wie emotionaler Art beeinflussen in der Persönlichkeitsfigur ebenso wie die Formen des Primärhabitus aus früher Kindheit bzw. des Sekundärhabitus aus der Schullaufbahn² die Art und Weise, wie Theorie aufgenommen und Erfahrung zugelassen wird.

»Nicht alles, was man weiß, vermag man kraft seiner Persönlichkeit auch zu leben, und nicht jedes Können, das man kraft seiner Persönlichkeit verausgabt, kann man in handlungsleitenden Theorien berichten« (ebd.). Es macht zudem einen Unterschied, ob man sich als Professionelle autoritär verhält oder eine Autorität darstellt.

² Zur Rolle des Primär- und Sekundärhabitus bei der sogenannten Chreodenbildung (Chreode = »notwendiger Weg«) vgl. Kösel (2002: 326ff.) und Kösel (2005: 292ff.).

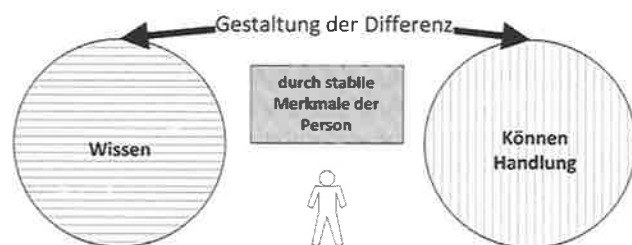


Abbildung 6: Persönlichkeitsfigur (eigene Darstellung)

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Aus der Persönlichkeitspsychologie gibt es zahlreiche Persönlichkeitsmodelle bzw. Typisierungen, wie etwa das »Big-Five-Modell«³, die strukturell relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale gewissen Persönlichkeitstypen zuordnen. Mit solchen Typologien bzw. der *Persönlichkeitsfigur* soll ausbildungsdidaktisch jedoch keiner Eignungsselektion das Wort geredet werden, wer für welches Handlungsfeld aufgrund seiner Person tendenziell bzw. grundsätzlich gar nicht geeignet wäre. Es erscheint aber hilfreich, im Sinne von Entwicklungsaufgaben (vgl. Hericks 2006) die Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, um aufgaben- und adressatenbezogen Anforderungsfelder Sozialer Arbeit individuell benennen zu können, die wirksame, eigene Persönlichkeitsaspekte und –dispositionen relevant tangieren – im positiven, wie im negativen Sinne. In der Auseinandersetzung, wie man individuell die Austauschbeziehungen zwischen Wissen und Können gestaltet, können sowohl blinde Flecken als auch anregende Lern- und Entwicklungsfelder benannt und bearbeitet werden.⁴

2.1.5 Anreicherungsfigur: Die Veränderung des Verhältnisses zwischen explizit und implizit als Gestaltungsmerkmal

Bei der Anreicherungsfigur sind für die Gestaltung der Austauschbeziehungen nicht die Persönlichkeitseigenschaften zentral, sondern in einem evoluti-onären Sinne das sich gegenseitig anzureichernde Verhältnis von Explizit-Rationalem (des Wissens) und Implizit-Intuitivem (des Könnens). Es wird von einer schrittweisen, qualitativen Veränderung der Wissens- und Handlungsbasis ausgegangen.

³ In den Dimensionen des Neurotizismus, der Extraversion, der Offenheit für Erfahrungen, der (sozialen) Verhaltensverträglichkeit und der Gewissenhaftigkeit (vgl. Asendorpf 2011: 54).

⁴ Vgl. dazu Pilotprojekt WIPRO (Kösel 2012), bei dem nach biografisch-diagnostischer Anamnese individuelle Seminar- und Entwicklungsaufgaben für Studierende entwickelt wurden.

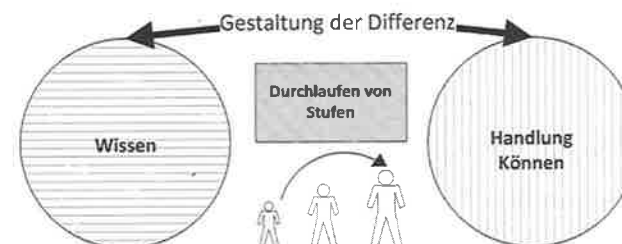


Abbildung 7: Anreicherungsfigur (eigene Darstellung)

In einer angeleiteten Bewegung vom Explizit-Rationalen hin zum Implizit-Intuitiven soll sich das Handeln von einer Regelanwendung hin zu einer kontextsensiblen Gestaltwahrnehmung und situativer Entscheidungskompetenz entwickeln. Gerade weil »es nicht genüge, einen Anfänger einfach einem praktizierenden Experten zu überantworten, in der Hoffnung, dass dabei notwendige Regeln und Fertigkeiten unbewusst gelernt werden (Diller, zit. bei Neuweg 2004: 14), bedarf es einer gezielten Anleitung, in welcher Phase des Könnenserwerbs das Explizit-Rationale (Wissen, Theorie) bzw. das Implizit-Intuitiv (Situation erfassen und sich darauf einlassen) jeweils gefordert ist.

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Für die Praxisausbildenden wird daher didaktisch ein anspruchsvoller Perspektivenwechsel notwendig. Denn »der erfolgreiche Praktiker, eben weil er erfolgreich ist, schenkt genau dem, worauf der Anfänger achten muss, um zu lernen, keine Beachtung mehr« (Diller, zit. bei Neuweg 2004: 14). Die komplexe Gestaltwahrnehmung der Professionellen muss didaktisch dekonstruiert, ja zunächst wieder simplifiziert (»entreichert«), werden, damit es anschlussfähige (»angereicherte«) Lernanlässe für den Studierenden geben kann. Das Novizen-Experten-Modell⁵ von Dreyfus/Dreyfus (1987) ist eines der bekanntesten Stufen- bzw. Anreicherungsmodelle, bei dem vom *Novizen* über den *Fortgeschrittenen*, den *Kompetenten*, den *Könnner* bis hin zum *Experten* jeweils das Regelhafte-Explizite, die Gestaltwahrnehmung bzw. das intuitiv-holistische Entscheidungsverhalten unterschiedlich angesprochen bzw. ausgebildet wird. Ebenso ist zu beachten, dass handlungsfeld- und aufgabenbezogen selbst der vermeintliche Könnner und Experte (»langjährige Kollegin«) sich auf der »niedrigeren« Stufe des Fortgeschrittenen oder Novizen befinden kann, d.h. ein anderer Kollege vielleicht der bessere Ansprechpartner ist. Oder ob es in bestimmten Handlungssituationen erforderlich ist, die Modi verschiedener Stufen miteinander zu verbinden (»ich muss Regeln anwenden und mich situativ sehr offen verhalten«). Die Anreicherungsfigur sollte daher als prozedurales, offenes Modell und nicht als Typenmodell verstanden

⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass durch die Zitation von Originalquellen zwangsläufig im Folgenden keine genderneutrale Formulierung wählbar ist.

werden, so dass innerhalb eines Arbeitsteams und bezogen auf konkrete Arbeitsanforderungen der Charme gerade in unterschiedlich »angereicherten« Stufenausprägungen bestehen kann, die verschiedene Lernanlässe für die Studierenden generieren.

2.2 Die Theorie-Praxis-Figuren als Interventionsmodell

Die bisher dargestellten Theorie-Praxis-Figuren werfen als jeweiliges Erklärungsmodell für den didaktischen Ausbildungsalltag unterschiedliche Folgeprobleme auf: Versteht man Wissen als Fundament professionellen Handelns (wie z.B. in der Brillenfigur), so sollte man den Studierenden gehaltvolle Anwendungskontexte dieser Wissensbasis im Rahmen der Praxisausbildung anbieten. Geht man hingegen davon aus, dass im Sinne einer Differenzfigur Wissen vor, nach und im Handeln jeweils »nur« spezifische Funktionen für den Aufbau von Handlungskompetenz erfüllen kann, so benötigen Studierende Erfahrungskontexte, um Wissen und Können jeweils unterschiedlich relationieren zu können. Daher werden im Folgenden bestimmte Theorie-Praxis-Figuren als Interventionsmodelle eindeutig zu den voran erläuterten Erklärungsmodellen in Bezug gesetzt.

2.2.1 Die Mutterwitzfigur: Mit Urteilskraft Wissen zum Laufen bringen

Hatten wir bei der Technologiefigur festgestellt, dass regelhaftes Wissen einer Übertragungs- und Anwendungsfähigkeit bedarf, »die das Wissen erst zum Laufen bringt« (Neuweg 2004: 4), stellt sich die Frage, wie das in der Praxisausbildung unterstützt werden kann. Der in Anspielung an Kant so genannte Mutterwitz⁶ »schiebt sich nämlich als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis und kann als Urteilskraft bezeichnet werden. Wissen ist zwar notwendige Bedingung, hinreichend aber erst mit dem persönlichen Takt« (ebd., in Anlehnung an Herbarth). Die Mutterwitzfigur geht insofern davon aus, dass »derjenige, der zunächst die richtigen Grundsätze, also Theorien, erworben hat, das Richtige tun kann, sofern er über die nötige Erfahrung verfügt« (Oelkers, zit. bei Neuweg 2004: 5).

⁶ »Der Mutterwitz ist die natürliche Fähigkeit des gesunden Verstandes und der gesunden Vernunft. Dieser lässt sich nicht erlernen, was aber hernach erlernt wird, heißt Schulwitz. Alle Belehrung setzt schon gewisse Erkenntnisse, oder wenigstens die Fähigkeit dazu voraus. (...) Es ist erträglicher, des Schulwitzes zu ermangeln, als ihn ohne Mutterwitz zu haben« (Kant, Immanuel: Gesammelte Schriften. Abt. IV: Vorlesungen. Bd. 24).

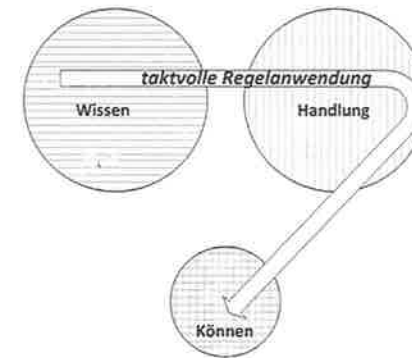


Abbildung 8: Mutterwitzfigur (eigene Darstellung)

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Als Interventionsmodell stellt sich für die Mutterwitzfigur die Frage, ob – wie bei Kant angelegt – die persönliche Gabe der Urteilskraft nur geweckt und angesprochen werden muss. Oder ob sie – falls sie nicht vorhanden ist – durch gehaltvolle Übung grundsätzlich bei jedem Menschen aufgebaut werden kann, damit der Schulwitz überhaupt zum Tragen kommen kann. Ohne vorheriges Erlernen theoretischer Grundsätze gibt es aber auch keinen Anwendungsgegenstand, daher schreibt die Mutterwitzfigur dem Wissen in beiden Fällen eine vorgelagerte Rolle zu. Praxisausbildende stehen daher vor der Herausforderung, nicht vorschnell anzunehmen, dass Studierende etwas trotz erfolgter Übung »nie« hinbekommen werden, weil ihnen die Urteilskraft vermeintlich fehlt, andererseits sich eventuell einzugestehen, dass gerade die beschränkte Übungsenergie in anderen Bereichen schnellere Erfolgserlebnisse zeitigt, weil dort die passende Urteilskraft im Sinne des Mutterwitzes schneller bzw. sicherer zum Tragen kommt.

2.2.2 Die Prozeduralisierungsfigur: Wenn Abläufe in Fleisch und Blut übergehen

Wissen kann nicht nur aufgrund mangelnder Kreativität oder fehlender Urteilskraft träge bleiben, sondern auch »weil es nicht in Fleisch und Blut übergegangen ist (...). Können wird in der Prozeduralisierungsfigur als Ausdruck von Handlungsregeln verstanden, die durch ausgedehntes Verhaltens- und Wahrnehmungstraining ins Unterbewusstsein abgesichert sind. Können ist daher gleichsam unbewusst gewordenen Anwenden von Wissen« (Neuweg 2004: 6).

In der Sozialen Arbeit gibt es viele Verfahren und Methoden, bei denen Schritte und Prozeduren mehrmals durchlaufen worden sein müssen, damit ihre Verschränkung und gegenseitigen Bezüge erkannt werden können, wie etwa die Phasen eines Erst- oder Konfliktgesprächs. Mit der Zeit ist der ex-

plizite Zugriff auf das Wissen über solche Gesprächsphasen nicht mehr nötig, weil es eben im Sinne einer Inkorporierung in einer eigenen, subjektiven Gestalt bzw. im Sinne eines kognitiven Schemas in Fleisch und Blut übergegangen ist. Man handelt wissend, ohne über Wissen reden zu müssen.

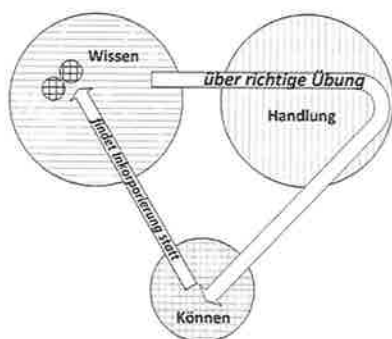


Abbildung 9: Prozeduralisierungsfigur (eigene Darstellung)

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Es stellt sich allerdings die Frage, wie man solche Prozesse des »Absinkens ins Unterbewusstsein« erkennen und begleiten kann oder auch wie später unbewusst gewordenes Wissen wieder planvoll angewendet werden soll. Wie bei der Anreicherungsfigur stehen insofern die Praxisausbildenden auch bei der Prozeduralisierungsfigur vor einer Rekonstruktionsherausforderung. Verfahrensschritte oder Handlungsabläufe, die zu einer eigenen (Erfahrungs-)Gestalt geworden sind, müssen wieder in ihre »Einzelteile« zerlegt werden, um mit den Studierenden darüber sprechen zu können. Zudem bringen Studierende bereits (un)bewusstes Wissen und Können, das sie in anderen Kontexten erworben haben, mit in die Praxisausbildung und stellen zwangsläufig andere Anschlussstellen zu diesen Gestaltformen her (»Das ist ja ähnlich wie bei mir im Vorpraktikum oder im Verein«). Es gilt für die Praxisausbildenden, diese Anschlussstellen der Studierenden nachvollziehbar, bewusst und nutzbar zu machen, indem sie auf sachlich angemessene Weise Bezüge zu methodischen Prozeduren und Abläufen herstellen können.

2.2.3 Die Meisterlehrefigur: Lernen am erfolgreichen Modell

Für die Studierenden ist es als Anfänger und Anfängerin selbstverständlich schwierig, diese Inkorporierungsprozesse ohne Orientierungshilfen zu durchlaufen, fehlt ihnen doch zwangsläufig Handlungssicherheit, die aber notwendig ist, um von Wissen auch loszulassen. Zudem ist es angesichts bewährter Standards fragwürdig und berufsethisch für die Klientinnen und

Klienten nicht wünschenswert, Studierende *irgendetwas* verfestigen zu lassen, aus dem Missverständnis heraus, Handlungssicherheit per se sei schon ein erstrebenswertes Ziel. So liegt es nahe, sich an erfolgreichen Kollegen und Kolleginnen zu orientieren, was sich in der Meisterlehrefigur als Differenzfigur niederschlägt.

Der Meister bzw. die Meisterin dient als Lernmodell, wie »es neben rationaler Planung und Handlung noch andere Erzeugungsprinzipien für eine gelingende, intelligente Praxis geben kann« (Neuweg 2004: 12.). Es geht um einen Steuerungsmodus in dynamischen Handlungsfeldern, »in denen weder der ins Detail vorausplanende Bürokrat noch der unflexible Routinen abarbeitende Handlungsautomat sonderlich erfolgreich sind« (Neuweg 2004: 13). Vielmehr stehen situatives Sicheinlassen und intuitiv-improvisierende Formen der Handlungsgestaltung im Fokus der Lernanstrengungen.

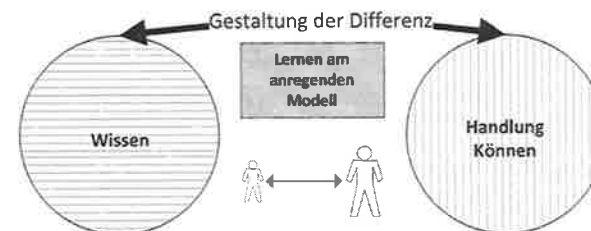


Abbildung 10: Meisterlehrefigur (eigene Darstellung)

Beim Experten, bei der Expertin äußert sich die Verfügbarkeit von Fallmustern »im unbewussten Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und früher erlebten Gesamtsituationen (...); es werden bedeutungsvolle Situationen gespeichert, in denen selbst gehandelt wurde und die dann zu Ähnlichkeitsgruppen typisiert wurden (...). Dies ermöglicht eine spontane Gestaltwahrnehmung, die zugleich spezifische Verhaltenstendenzen auslöst. Dem berufserfahrenen Experten ist gleichsam unmittelbar klar, was »der Fall« ist« (Neuweg 2004: 13).

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Bei dieser Figur ist entscheidend, wie man den Begriff des *impliziten Wissens* auslegt, da in einem solchen kontextsensiblen Handlungsmodus diese Wissensart eine große Rolle spielt. Implizites Wissen etabliert sich »nicht über und zusätzlich zum Handeln, sondern gleichsam *im Handeln selbst*« (ebd.).

Geht man von einem *schwachen Begriff* des impliziten Wissens aus, so meint es »ein dem Könnern nicht verbal zugängliches, durch die dritte Person aber durchaus explizierbares Wissen. Mit der *starken Begriffsfassung* wird dagegen auf im Handeln vorausgabte, nicht formalisierbare Wissensbestände abgestellt, die sich der Abbil-

dung auf Regeln entziehen« (Neuweg 2005, 210). Im Falle der schwachen Definition geht man davon aus, dass implizites Wissen »destillierbar«, rekonstruierbar ist und damit über (Selbst-)Instruktion wieder handlungsleitend werden kann; in der starken Begriffsfüllung kann implizites Wissen hingegen nur implizit, d.h. in der Handlung erworben, aber nicht vermittelt werden.

In der Meisterlehrefigur spielt insofern die Vorstellung der Person »des Meisters, der Meisterin« die zentrale Rolle. Als Ausdruck einer schwachen Begriffsfüllung impliziten Wissens steht die Frage im Raum: Wie kann ich die Routinen und das implizite Wissen des erfolgreichen, erfahrenen Kollegen und Kolleginnen rekonstruieren, um es als erfolgreiches Lernmodell anzuwenden, wenn ich improvisierend handeln muss? Als Ausdruck einer starken Begriffsfüllung impliziten Wissens wird hingegen gefragt, wie die eigenen Beobachtungen über die Gestaltwahrnehmungen der Kollegin, des Kollegen dafür genutzt werden können, um sich selbst in Handlungssituationen auf diese Handlungen einlassen zu können, ohne vorab schon zu wissen, wie man sie meistern wird. Die Meisterin dient als Hinweis, dass improvisierend-intuitive Fallerkennung und -gestaltung möglich ist. Wie der Studierende es letztendlich selbst vollführen wird, kann und soll damit aber nicht vorweggenommen werden.

2.2.4 Reflexionsfigur: Zirkuläre Verschränkung von Erfahrung und Reflexion

In der Reflexionsfigur steht nicht die Person des Meisters oder Expertin als Best-Practice-Modell im Mittelpunkt der Überlegungen, wie man zwischen Handlungsplanung und Handlungsdruck erfolgreiche Strategien aufbauen kann. Die Reflexionsfigur betont die Haltung bzw. Einstellung, sich auf ein auf Dauer angelegtes Wechselspiel von (in der Situation) handeln müssen und (vor der nächsten Situation) nachdenken können einzulassen. Zu dem Preis, dass beides – Handeln und Theoretisieren – dadurch zunächst – im wahrsten Sinne des Wortes – fragwürdiger wird. Denn die bis dahin selbstverständliche Handlung oder die bis dahin sicher angewendete Theorie erfahren eine theoretische Erweiterung (der Fall wird auch als Beispiel von X gesehen) bzw. praktische Stimmigkeits- und Geltungsprüfung (die Theorie gilt hier nur eingeschränkt, im Sinne von Y).

Die Reflexionsfigur fördert insofern eine zirkuläre Verschränkung aus dem Sicheinlassen auf individuelle Erfahrung, der Reflexion dieser Erfahrung und der potenziellen Rückübersetzung der Reflexionserkenntnisse in eine neue Handlungssituation. Im Gegensatz zur oben erläuterten Induktionsfigur geht es weniger um eine Objektivierung subjektiver Erklärungsversuche und Erhöhung von individueller Sicherheit. Die Reflexionsfigur mutet dem Studierenden zunächst eine Verunsicherung des Handelns und Denkens zu, um durch dieses regelmäßige Wechselspiel die unüberbrückbare Differenz sicherer gestalten und scheinbare Eindeutigkeit situativ neu bewerten zu können.

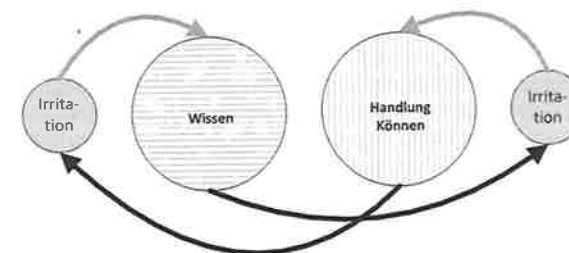


Abbildung 11: Reflexionsfigur (eigene Darstellung)

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Es ist hilfreich, für die Studierenden klare Lernräume und -situationen benennen zu können, die den Fokus auf das Sicheinlassen auf die Situation, auf die Reflexion oder die neuartige bzw. wiederkehrende Situationsgestaltung legen. Eine solche Fokussierung ist als Entlastung unerlässlich, um das jeweilige Lernpotenzial der drei Schritte (Erfahrung zulassen – Reflexion der Erfahrung – Rückübersetzung in neue Erfahrungssituation) zur Geltung kommen zu lassen und unnötige Grenzverwischungen zu vermeiden: Gleichzeitiges Handeln und Denken schließen sich aus, zumindest stören sie sich gegenseitig in ihrer Wirkung. Studierenden, die sich noch mit ihrem Erleben in der wichtigen Handlungserfahrung befinden, sind mit zu früher Reflexion eventuell ebenso überfordert wie Studierende, die zu schnell mit einer neuen, schwierigen Situation konfrontiert werden, ohne dass sie das Potenzial der vorherigen Situation in Ruhe reflektieren konnten.

2.3 Theorie-Praxis-Figuren als organisationale Aneignungsmodelle

Nachdem im ersten Schritt Theorie-Praxis-Figuren als Erklärungsmodelle und im zweiten Schritt daraus folgernde didaktische Interventionsmodelle dargestellt wurden, wird nun im dritten Schritt eine Einordnung der Theorie-Praxis-Figuren als organisational geprägte Aneignungsmodelle vorgenommen. Da das Bachelor-Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in drei unterschiedlichen Studienformen absolviert werden kann, bedingen die organisationalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Studienform spezifische Aneignungsformen, die zu den dargestellten Erklärungs- und Interventionsmodellen entweder eine große Nähe aufweisen oder eher im Widerspruch dazu stehen. Für den Ausbildungsalltag ist diese Einschätzung der Kohärenz von Bedeutung, kann es doch bedeuten, dass Studierende mit Theorie-Praxis-Figuren konfrontiert werden, die mit ihren eigenen Theorie-Praxis-Figuren bzw. den daraus abgeleiteten Lernerwartungen weniger oder gar nicht kompatibel sind.

2.3.1 Die Phasenfigur: Getrennte Lernorte phasenweise erleben und gestalten

In der Phasenfigur werden die beiden Lernorte Praxisorganisation und Hochschule zeitlich und inhaltlich nacheinander aufeinander bezogen. Im Vollzeit-/Teilzeitstudienmodell ist dies als Aneignungsmodell grundsätzlich angelegt, da die Praxisausbildung in Phasen organisiert ist, die von den Theoriemodulen an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW getrennt sind. Legt man die Technologiefigur zugrunde, kann die Phasenfigur kohärent zur Vorstellung sein, dass in den ersten beiden Studiensemestern an der Hochschule zunächst das wissenschaftlich-theoretische Fundament gelegt werden muss, um dann frühestens ab dem dritten Semester erstmalig diese Wissensbasis in der Praxis anwenden zu können. Mit der Brillenfigur geht es darum, die komplexe Praxiswelt im Sinne von adäquaten Problemdefinitionen überhaupt strukturieren zu lernen. Insofern ist die Phasenfigur kohärent zu diesen beiden gedachten Integrationsfiguren, bei denen Wissen eine prominente, vorrangige Rolle einnimmt.



Abbildung 12: Phasenfigur (eigene Darstellung)

Die Phasenfigur kann aber ebenso kohärent zu einer Differenzfigur als Erklärungsmodell gedeutet werden, mit dem Anspruch einer *bewussten Trennung* der beiden Lernorte, um das jeweils Spezifische, die innere Logik der beiden Modi *Denken* und *Handeln* erleben, erfassen und dann erst aufeinander beziehen zu können.

Eine solch funktionale Trennung von primär Explizit-Rationalem am Lernort Hochschule und primär Implizit-Intuitivem am Lernort Praxisorganisation ist mit der Anreicherungsfigur kohärent, nach der schrittweise die Stufen vom Anfänger bis hin zum Experten durchlaufen werden: »Die Wissensbasis des Experten muss (...) beides ermöglichen: sicheres Handeln, dort, wo Entscheiden und Handeln zusammenfallen (müssen), und distanzierte Reflexion auf die sich so etablierende Handlungspraxis« (Neuweg 2004: 20).

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: In der konkreten Praxisorganisation kann die Phase der Praxisausbildung insofern als Ausdruck sowohl einer Integrations- als auch einer Differenzfigur aufgefasst werden. Für die Praxisauszubildenden kommt je nach organisationaler Rahmung selbstverständlich die Persönlichkeitsfigur ins Spiel, nach der die individuelle Lernmotivation und Dispositionen der Studierenden wesentlich die Gestaltung der Differenz von Wissen und Können prägen. Im Vollzeit-/Teilzeitstudienmodell obliegt es dem einzelnen Studierenden, nach den zwei anfänglichen Theoriesemestern zu entscheiden, wie sie die weiteren Theorie- und Praxisphasen rhythmisieren, das heißt, ob es bewusst kurz abwechselnde Praxisphasen oder eine längere solche Phase geben soll. Die Einsozialisierung als Hineinwachsen in die organisationalen Handlungsgrammatiken, Routinen und Deutungsmuster erfolgt insofern sehr in Abhängigkeit von individuellen Entscheidungen.

2.3.2 Parallelisierungsfigur: Gleichzeitigkeit und gegenseitiger Bezug von Wissen und Können

Das Studium mit studienbegleitender Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bedingt mit den drei wöchentlichen Arbeitstagen in der Praxisorganisation und den zwei Studientagen an der Hochschule eine Gleichzeitigkeit von Erfahrung und der Verknüpfung von theoretischem Wissen und Begriffsinventaren. Es bietet die Möglichkeit der schnellen Verschränkung von Erlebtem und der distanzierten Analyse. Die Parallelisierungsfigur geht davon aus, dass »einerseits *Erfahrung ohne Begriffe blind bleibt*; was jemand erfährt, hängt von den begrifflichen Kategorien ab, mit denen er an diese Erfahrung herantritt. Andererseits *bleiben Begriffe ohne Erfahrung leer*: Welche Theorieangebote jemand versteht, hängt von den Erfahrungen ab, die er schon gemacht hat« (Neuweg 2004: 8f.; Herv. S.K.).

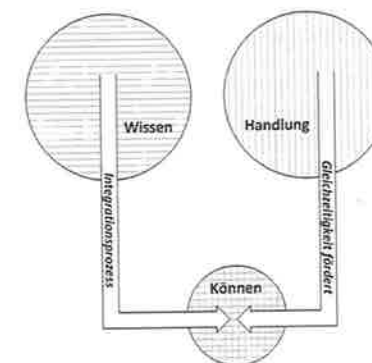


Abbildung 13: Parallelisierungsfigur (eigene Darstellung)

In der Parallelisierungsfigur kann insofern eine Kombination der Brillenfigur und der Induktionsfigur deutlich werden, in dem eine gewonnene Problemdefinition in der Problembearbeitung ebenso revidiert werden kann wie eine Problembearbeitung durch eine veränderte Problemdefinition.

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Was brauchen einzelne Studierende, um das Potenzial der Parallelisierungsfigur ausschöpfen zu können? Denn für den einen mag sich in der scheinbaren Gleichzeitigkeit eine – wöchentlich – stattfindende Phasenfigur verstecken. Und diese Phasen von Sicheinlassen auf die Praxis und Distanzierung mögen für ihn subjektiv zu kurz sein und deren Wechsel zu schnell aufeinander folgen. Für andere ist gerade die Möglichkeit unerlässlich, erarbeitete Begriffe und Konzepte schnell und regelmäßig in der Praxis zu suchen beziehungsweise in ihrer Relevanz zu entdecken, um nicht träges Wissen zu produzieren. Oder erlebte Problemstellungen aus der Praxis in ihrer erlebten Komplexität durch Theorien und Erklärungsansätze zu sortieren und damit bearbeitbar zu machen, um von der Praxisvielfalt nicht erdrückt zu werden. Die Parallelisierungsfigur erfordert daher Techniken der zeitlich-inhaltlich passenden Verschränkung bzw. der individuellen Rhythmisierung. Die erläuterte Reflexionsfigur ist zur Parallelisierungsfigur kohärent, geht diese doch von der zirkulären Verschränkung aus dem Sicheinlassen auf individuelle Erfahrung, der Reflexion dieser Erfahrung und der potenziellen Rückübersetzung der Reflexionserkenntnisse in eine neue Handlungssituation aus.

2.3.3 Interferenzfigur: Ungewollte Grenzverwischungen und Trübung

Beschreibt der Begriff der Interferenz in der Physik die Überlagerung von Schallwellen, was zum allseits bekannten Pfeifen von Mikrofonen oder Verstärkern führt, bringt die *Interferenzfigur* die Überlagerung der beiden Modi *Wissen* und *Können* zum Ausdruck, die nicht immer, anders als in der Parallelisierungsfigur angelegt, produktive Wirkung zeitigen muss:

Wissen und Reflexion müssen keineswegs nur positiv auf die Entfaltung von Handlungskompetenz wirken (...). Das Erinnern von urteils- oder handlungsrelevantem Wissen und permanente Selbstaufmerksamkeit scheinen sich mit Achtsamkeit und Gelassenheit als den grundlegenden Gestaltungsmerkmalen eines gelingenden Handelns nicht unbedingt zu vertragen (Neuweg 2004: 18).

Die Interferenzfigur beleuchtet daher die Problematik, dass es im Einzelfall des Studierenden bzw. der angestrebten, konkreten Gleichzeitigkeit von Denken und Handeln zu sogenannten Grenzverwischungen kommen kann: Das Handeln ist durch das simultane Nachdenken gestört bzw. abgelenkt. Man handelt an der Sache vorbei. Oder das Nachdenken führt durch die praktischen Fragen des Handelns auf immer neue gedankliche Bahnen, verliert sich und führt zu keiner stimmigen Erkenntnis.

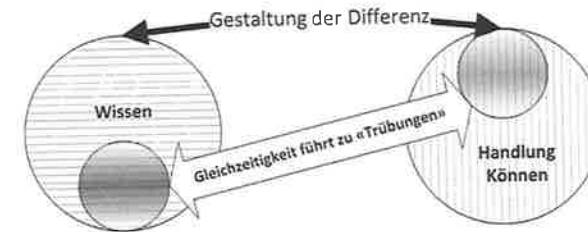


Abbildung 14: Interferenzfigur (eigene Darstellung)

Ausbildungsdidaktische Fragestellungen: Für den ersten Fall des zu häufigen oder zeitlich unpassenden Reflexionsanspruches empfiehlt Frankl (zit. bei Neuweg 2004: 17)) die sogenannte Dereflexion: »Dazu gehört wesentlich auch die Fähigkeit, ganz bei der Sache zu sein, sich selbst in dem zu erfahren, was man wahrnimmt und bewirkt. Viktor Frankl nannte diese [Handlungsnotwendigkeit, S.K.] bezeichnen-derweise »Dereflexion«, ein Vorbeigieren am eigenen Ich, um auf etwas anderes hin geordnet und ausgerichtet zu sein« (Neuweg 2004: 18). Man kann eine solche Dereflexion als ein aktives Ausblenden von Reflexionsansprüchen verstehen, um sich auf die Handlung einlassen zu können. Gewohnheitsmäßig blenden wir etwa beim Fahrrad- oder Autofahren viele Aspekte aus, die wir beim Erlernen dieser Tätigkeiten noch sehr wohl bedenken und hinterfragen mussten: Wie steige ich auf das Fahrrad, oder wann lasse ich die Kupplung los? Usw. Beim Fahren müssen und können wir uns auf viele situative Aspekte konzentrieren, weil wir dereflektiert und gestaltorientiert handeln. In Sekundenbruchteilen erkennen wir auf diese Weise, ob auf dem Feldweg oder der Autobahn eine bekannte oder riskante Situation entsteht. Eine Interferenzfigur stellt sich andererseits im zweiten Fall ein, bei dem nicht die reflexive Selbstaufmerksamkeit zu Grenzverwischungen führt, sondern der prinzipielle Anspruch, Praxishandeln umfassend erklären zu können. Da das Praxishandeln in gewisser Hinsicht überkomplex ist, d.h. durch unendlich viele Faktoren mitbestimmt werden kann, die begrifflich-theoretische Analyse und Erklärung jedoch Handlungsaspekte reduzieren muss, um in sich stimmige Aussagen herstellen zu können, kann es passieren, dass die gefundene Erklärung ungenügend erscheint. Schließlich mussten ja Handlungsfacetten ausgeblendet werden, oder sie konnten nur zum Teil bei der Analyse berücksichtigt werden. Der Anspruch, die gesamte Handlung als Ganzes erklären zu wollen, führt zwangsläufig dazu, dass man keine (befriedigende) Erklärung abgeben kann. Führt übertriebene Selbstreflexion im obigen Beispiel eventuell dazu, dass man »vom Fahrrad fliegt«, kann der übertriebene Anspruch der vollständigen Praxiserkenntnis dazu führen, dass man notwendige, beantwortbare Fragen (»Ist es ein Fahrrad – ja oder nein?«) nicht mehr stellt, weil einem »das Fahrrad« als Begriff zu banal erscheint. Ausbildungsdidaktisch bedeutet dies, solche Interferenzfallen als Trübungen der beiden Modi *Denken* und *Handeln* zu erkennen und sie durch eine entsprechende Entzerrung aufzulösen. Geht es im Einzelfall primär um einen Erkenntnis- oder Handlungsanspruch? Was stört diesen Anspruch jeweils, bzw. was vom anderen kann und muss zeitlich-situativ ausgeklammert werden?

3 Die Modellierungen der Theorie-Praxisfiguren in der Praxisausbildung

Wie im ersten Kapitel angesprochen, ist davon auszugehen, dass die Theorie-Praxis-Figuren in Sozialer Arbeit in individueller, sozialer, organisationaler und professionsbezogener Dimension Anpassungen und Modellierungen unterworfen sind – dies aus dem einfachen Grund, dass auf jeder Ebene unterschiedliche Akteure und Akteurinnen, Notwendigkeiten und Zielrichtungen das Theorie-Praxis-Verhältnis bestimmen.

3.1 Modellierungen von Theorie-Praxis-Figuren auf individueller Ebene

Es ist naheliegend, dass auf individueller Ebene Studierende als Ausdruck der angesprochenen organisational geprägten Aneignungsmodelle zunächst aufgrund der gewählten *Studienform* eine Nähe bzw. Distanz zu den jeweiligen Theorie-Praxis-Figuren entwickeln, obliegt ihnen doch die Aufgabe, phasenweise oder gleichzeitig ihre Doppelmitgliedschaft in der Hochschule und einer konkreten Praxisorganisation auszufüllen und eine Kohärenz zu den implizit zugrunde liegenden Aneignungsmodellen herzustellen. Es macht demnach etwa einen Unterschied, ob eine bisher durch die eigenen Schulerfahrungen geprägte Technologiefigur (»Wissen hat instrumentellen, eindeutigen Charakter«) durch die vorzufindende Parallelisierungsfigur in der studienbegleitenden Praxisausbildung verändert bzw. ergänzt werden kann (»Wissen kann nicht alles erklären«), oder ob sie zu den beschriebenen Interferenzproblemen führt (»Ständig neues Wissen zu integrieren, ist zu kompliziert; nur was wirkt, lasse ich zu«).

Zusätzlich müssen Studierende und Praxisausbildende einschätzen, wie die beteiligte Organisation Hochschule und die konkrete Praxisorganisation ein zur gewählten Studienform passendes, ähnliches Lernortkooperationsverständnis⁷ praktizieren. Die Parallelisierungsfigur mit dem Ziel einer zeitlich-inhaltlichen engen Verschränkung der Lernorte erfordert zum Beispiel eher ein didaktisch-methodisch begründetes Kooperationsverständnis. Erleben die Studierenden dagegen eine eher pragmatisch-formale Kooperation beider Lernortpartner (»Es gibt eine Ausbildungsvereinbarung«), werden sie die Synchronisationsherausforderungen der Parallelisierungsfigur nach ihren rein individuellen Modellierungen vornehmen.

Für die Praxisausbildung ergibt sich auf individueller Ebene insofern die Notwendigkeit, nach Stimmigkeiten und Dissonanzen für den Kompetenzer-

⁷ Mit Pätzold (1998) kann man vier Verständnisse einer Lernortkooperation unterscheiden: ein pragmatisch-formales, ein pragmatisch-utilitaristisches, ein didaktisch-methodisch begründetes oder ein bildungstheoretisches Verständnis.

werbsprozess zu suchen, die sich quasi zwangsläufig ergeben müssen, da nicht davon auszugehen ist, dass die Erklärungs-, Interventions- und Aneignungsmodelle der Studierenden mit denen der beteiligten Organisationen völlig übereinstimmen.

3.2 Modellierungen von Theorie-Praxis-Figuren auf organisationaler Ebene

Selbstverständlich unterliegt das jeweilige Verständnis von Lernortkooperation einer spezifischen Logik, die auf organisationaler Ebene für Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit generell von entscheidender Bedeutung ist und insofern für Modellierungen der Theorie-Praxis-Figuren sorgt: Die gesellschaftlichen und hilfebezogenen Außenerwartungen von Finanzierungssträgern müssen nach internen Erwartungen und Eigenlogiken der eigenen Organisation gefiltert, übersetzt und intern umgesetzt werden. Es sind spezifische Übersetzungsleistungen nötig, was intern wie im externen Auftrag geleistet werden soll bzw. kann. Organisationen Sozialer Arbeit müssen immer damit rechnen, interne oder externe Erwartungen zu enttäuschen.⁸ Denn das eigene Profil, das im Vergleich zu konkurrierenden Praxisorganisationen elementar ist, um die Zuständigkeit und Finanzierung der eigenen Arbeit zu erlangen, muss sich paradoxerweise vor zu starken Eingriffen in die eigene Arbeit von außen schützen, um sich nicht selbst zu verwässern.

Bezogen auf die Theorie-Praxis-Figuren, bedeutet dieser Sachverhalt, dass auf organisationaler Ebene im Außenverhältnis zum Teil Funktionalität, Effektivität und Effizienz propagiert werden muss – etwa als Ausdruck einer Technologie- oder Brillenfigur. Im Innenverhältnis aber muss die Organisation handlungstheoretisch davon ausgehen, dass in der Prozessgestaltung mit der Klientel auch Intuition, situatives Sicheinlassen und Kontingenzbewältigung nötig sind – als Ausdruck einer Anreicherungsfigur, die viel individuellen, unkalkulierbaren Handlungsspielraum und Nichtstandardisierbarkeit erfordert.

Die Praxisorganisationen stehen, so gesehen, vor der Herausforderung, *Wirkungslogiken* professioneller Intervention mit den *Prozesslogiken* der konkreten Fallarbeit zu vereinen. Theorie-Praxis-Figuren auf organisationaler Ebene müssen daher einerseits Kontingenz als Möglichkeitsräume (Prozesse), andererseits Berechenbarkeit bzw. Funktionalität (Struktur) zulassen und zueinander in Beziehung setzen – und dies sowohl nach innen an die

⁸ Die Systemtheorie (Luhmann 2000) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Organisationen über Programme, Verfahren und ihren konkreten Organisationstyp (z.B. hierarchisch versus aufgabenorientiert) immer sogenannte *Unsicherheitsabsorption* betreiben müssen, um überhaupt handlungsfähig sein zu können: Die Unsicherheit, Erwartungen zu enttäuschen, wird durch intern festgelegte Entscheidungswege absorbiert bzw. reduziert.

eigenen Mitarbeitenden wie nach außen an die Kooperationspartner und -partnerinnen gerichtet.

Den Praxisausbildenden kommt vor diesem Hintergrund eine stellvertretende Deutungs Aufgabe zu: Sie müssen den Studierenden einen Orientierungsrahmen vermitteln, in dem diese die vielfältigen Übersetzungsleistungen stimmig einordnen können und so die Modellierungen der Theorie-Praxis-Figuren auf organisationaler Ebene nachzuvollziehen lernen. Dies kann im Sinne der Meisterlehrefigur in und durch die eigene Person mit professioneller Expertise erfolgen, ebenso aber auch in den Ausbildungsgesprächen, in denen die Bandbreite des professionellen Handelns als Ausdruck einer organisationalen Offenheit und Modellierung von Theorie-Praxis-Figuren thematisiert wird.

Für die Studierenden kann ein solcher Orientierungsrahmen auch wichtige Aufschlüsse über die organisationstheoretische Verfasstheit der eigenen Praxisorganisation geben: Von einer hierarchisch-funktionalen Organisation sind eher Technologie- oder Brillenfiguren zu erwarten, Meisterlehre- oder Prozeduralisierungsfiguren dagegen eher von einer persönlich-familiär geprägten Organisation, bei der die individuelle Beziehungskultur im Vordergrund steht. Damit sind keine normativen Bewertungen der jeweiligen Organisationen verbunden, jedoch wichtige Hinweise möglich, wie sich die Studierenden zu faktischen Organisationspraktiken, Routinen und damit logischen Erwartungen verhalten und eine eigenständige Position dazu entwickeln können.

3.3 Modellierungen von Theorie-Praxis-Figuren auf sozialer Ebene

Soziale Arbeit ist zuerst und vor allem professionelle Arbeit, bei der die eigene Rolle in der Prozessgestaltung mit den Klienten immer wieder *sozial kommunikativ* rückgekoppelt, bewertet und gegebenenfalls verändert werden muss. Da sich je nach Theorie-Praxis-Figur die professionelle Rolle sehr unterschiedlich ausgestaltet, lohnt sich der Blick auf mögliche Modellierungen auf der sozialen Ebene der Prozessgestaltung.

Heiner (2010) hat mit ihrem Modell der Handlungstypen veranschaulicht, wie zum Beispiel die Einstellung des Professionellen zum eigenen Unterstützungsangebot bzw. das zugrunde liegende Bild von Klienten und Klientinnen das eigene Handeln wesentlich mitbestimmt – was in der Praxisausbildung selbstverständlich auch für die Studierenden gilt: Ist man etwa als Ausdruck einer ausgeprägten Technologiefigur von der Richtigkeit bzw. Wirkung der eigenen Methoden- und Wissensbasis überzeugt, schreibt aber dem Klienten bzw. der Klientin im Sinne eine Defizitorientierung geringe Ressourcen oder gar fehlende Mitwirkungsmotive zu, so erscheint diese Theorie-Praxis-Figur mit dem von Heiner formulierten Servicemodell als Dienst-

leistung ohne aktiven Bezug der Klientel sehr stimmig. Auf sozialer Ebene besteht demnach keine Notwendigkeit, die Theorie-Praxis-Figur zu modellieren bzw. infrage zu stellen. Man ist ja quasi als fachlich Dienstleistende in der alleinigen Gestaltungsverantwortung. Man weiß, wie man das Wissen bzw. Methoden auf diesen Fall effektiv anzuwenden hat, und kann dies auch.

Anders sieht es aus, wenn Studierende bei der Klientin oder einem Klienten eindeutige Ressourcen und Motivationsorientierung erkennen oder voraussetzen, die zu einer gemeinsam erarbeiteten Problemsicht und Auftragsklärung, sprich Ko-Konstruktion führt.⁹ In einer solchen von Heiner als Passungsmodell beschriebenen Konstellation kann es sogar notwendig sein, dass man zunächst fast wissensfrei agieren und sich vorrangig nur auf die Klientin, den Klienten einlassen können muss. Die situative Erfahrung und Begegnung als Ausgangspunkt für professionelles Handeln wäre demnach Ausdruck einer Induktionsfigur.

Je nach individuellem Handlungsmodell der Studierenden werden insofern spezifische Theorie-Praxis-Figuren bedient, bzw. das Handlungsmodell ist Ausdruck einer konkreten Variante einer Figur, die andere Möglichkeiten dadurch eher ausschließt.¹⁰

3.4 Modellierungen von Theorie-Praxis-Figuren auf professionsbezogener Ebene

Vorangehend wurde schon auf individueller Ebene auf die Herausforderung eingegangen, dass die Studierenden das jeweilige Verständnis von Lernortkooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisation deuten und mitgestalten können müssen. In einem solchen Verständnis äußern sich auch professionsbezogene Vorstellungen, welche Rolle und Funktion den beiden Lernorten beim Aufbau einer Professionskompetenz zugeschrieben wird.

An dieser Stelle kann rein aus Platzgründen keine *inhaltliche* Auseinandersetzung stattfinden, wie sich die unterschiedlichen professionstheoretischen Positionen auf die Theorie-Praxis-Figuren auswirken: etwa eine individualistische Sicht auf Professionelle (vgl. Oevermann 1996: 119ff.) oder eine eher organisationale, die den Strukturort einer professionalisierten Praxis nicht in der Person, sondern primär in der Organisation und deren Hand-

⁹ Heiner (2010) unterscheidet das Servicemodell, das Dominanzmodell, das Aufopferungsmodell und das Passungsmodell als jeweilige Kombination aus Effektivitäts- und Qualitätsüberzeugungen der Professionellen bezüglich des eigenen Angebots und einer Defizit- bzw. Ressourcenorientierung auf Seite der Klientel.

¹⁰ Wer sich im Sinne einer *Anreicherungsfigur* im Laufe der Praxisphase hinsichtlich konkreter Handlungsanforderungen vom Novizen zum Könnler oder gar Experten entwickeln will, wird zwangsläufig auf den unterschiedlichen Stufen ein anderes Handlungsmodell mit der Klientin bzw. dem Klienten praktizieren, weil explizit-rationale bzw. intuitiv-situative Aspekte unterschiedlich gewichtet werden.

lungsgrammatiken bzw. Konventionen sieht (vgl. Dewe/Radtke (1991: 154f.)). Dennoch sei auf *formaler* Ebene auf diese Modellierungsdimension verwiesen.

Professionstheoretische Positionen beschäftigen sich mit Legitimationsfragen, die sich aus typischen Zuständigkeits- und Handlungsanforderungen Sozialer Arbeit ergeben. Formal-faktisch müssen daher Studierende für sich eine Positionsklärung vornehmen, ob und welche Legitimationsfragen, die durch die jeweilige Professionstheorie gestellt werden, eher durch den Lernort Hochschule oder die Praxisorganisation bzw. nur in einer Verbindung beider Lernorte beantwortet werden können – und welche Rolle sie dabei spielen können. Aus ihrer Doppelmitgliedschaft in beiden Lernorten erwächst insofern eine spezifische doppelte Kontingenzaufgabe: Wissend oder vermutend, was die Hochschule der Praxis zuschreibt, müssen sie mit dem umgehen, was die Praxis wiederum der Hochschule zuschreibt.

Die skizzierten Theorie-Praxis-Figuren können alleine schon *formal* durch die Studierenden auf diese Weise vielfältige Modellierungen erfahren, da diese zum einen Subjekt und zum anderen Objekt, das heißt zugleich Akteur und Gegenstand von Professionalisierungsprozessen sind. Denn selbst wenn beide Lernorte sich insofern gegenseitig eine (vermeintlich kohärente) *Technologiefigur* zuschreiben würden, könnte dies bedeuten, dass die Studierenden im Sinne der *Persönlichkeitsfigur* (»hab schon immer praktisch gelernt«) faktisch jedoch eine eindeutige *Induktionsfigur* verfolgen, also der Lernort Hochschule konsequent ignoriert und nur pragmatisch-formal besucht wird (»ich schau nur danach, ob das was mit der Praxis zu tun hat«). Oder sie verhalten sich neutral-konsistent und übernehmen ein solch technologisches Professionsverständnis beider Lernorte.

Es liegt auf der Hand, dass auf *inhaltlicher* Ebene aus den *formalen* Modellierungen vielfältige konsistente bzw. sehr dissonante Lernprozesse erwachsen können und in die Praxisausbildung hineinwirken. Diese inhaltliche Auseinandersetzung kann hier, wie gesagt, nur angedeutet, aber nicht im Einzelnen dargestellt werden.

4 Ausblick zum Umgang mit den Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung

Aus Sicht der Praxisausbildenden hat der vorliegende Beitrag viele Entscheidungsfelder skizziert, die sich aus der Kombination der beiden Lernorte ergeben und sich in den unterschiedlichen Theorie-Praxis-Figuren niederschlagen.

Durch den hohen Praxisanteil und die verschiedenen Studienformen des Bachelor-Studiums an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW sind die strukturellen Voraussetzungen gegeben, die in diesem Beitrag weitgehend

konzeptionell-theoretischen Aussagen in Zukunft durch konkrete Forschungsarbeiten in Kooperation mit den Praxisorganisationen zu untermauern.

Vorrangig kann dabei die Kohärenz der unterschiedlichen Erklärungs-, Interventions- und Aneignungsmodellen in der Praxisausbildung breit und vielfältig untersucht werden. Als Folge davon können zentrale, didaktische Bedingungen einer solchen Kohärenz präziser benannt und praktikable Instrumente evaluiert bzw. fortentwickelt werden. Dabei stimmt hoffnungsvoll, dass es durch die im bisherigen Verständnis der Lernortkooperation angelegte zentrale Rolle der Praxisausbildenden eine Gruppe von Akteurinnen und Akteuren gibt, der eine intensive Betreuungs- und Ausbildungsfunktion zugeschrieben wird, die sie auch engagiert ausfüllen. Die Tatsache, dass über die Weiterbildung »CAS Ausbilderin/Ausbildner in der Praxis« eine institutionalisierte Verständigung über die jeweiligen didaktisch-methodischen Grundverständnisse unterstützt wird, sorgt für eine Rückkoppelungsmöglichkeit in beide Lernorte hinein – und es lässt die Praxisausbildenden mit dieser anspruchsvollen Aufgabe nicht alleine.

Die Skizzierung der Theorie-Praxis-Figuren als Aufgabe einer bewussten, strukturierten Lernortkooperation hat aufgezeigt, dass die Studierenden dabei jeweils unterschiedliche Unterstützungshilfen bei der *Trennung* der Lernorte, beim *Übergang* von einem Lernort zum anderen und bei der *Gestaltung* der Differenz der Lernorte benötigen. Bestehende Instrumente zu evaluieren und neue zu entwickeln, steht nun an.

Literatur

- Asendorpf, Jens B. (2011): Persönlichkeitspsychologie (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 143–162.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heiner, Maja (2010): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten (2., durchgesehene Auflage). München: Reinhardt.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, Immanuel (1996): Kant's Vorlesungen. Hrsg. von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin, Walter de Gruyter & Co. 1966.
- Kösel, Edmund (2002): Die Modellierung von Lernwelten. Band I. Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Bahlingen a.K.: SD-Verlag.

- Kösel, Stephan (2005): Ist die Berufsschule noch zukunftsfähig? Eine systemtheoretische Analyse der dualen Lernorte in einer Wissensgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kösel, Stephan (2012): Triadengespräche zur Rekonstruktion didaktischer Überzeugungen als Bestandteil berufspädagogischer Professionalität. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 115–126.
- Luhmann Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marotzki, Wilfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim. Deutscher Studien-Verlag.
- Neuweg, Georg Hans (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (2., korrigierte Auflage). Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, Bernd/Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Münster: Lit, S.1–26.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–228.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Pätzold, Günter (1998): Berufspädagogisch geleitete Lernortkooperation – eine anspruchsvolle Aufgabe. In: Holz, Heinz/Rauner, Felix/Walden, Günter (Hrsg.): Ansätze und Beispiele von Lernortkooperation. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31–62 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 226).