

Caroline Pulver | Esther Abplanalp (Hg.)

# Lernen in der Praxis

Die Praxisausbildung im Studium  
der Sozialen Arbeit

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

LAMBERTUS

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über [dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

3. völlig überarbeitete Auflage 2023

**Alle Rechte vorbehalten**

© 2023, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

[www.lambertus.de](http://www.lambertus.de)

**Umschlaggestaltung:** Nathalie Kupfermann, Bollschweil

**Druck:** WIRmachenDRUCK, Backnang

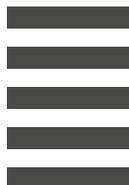
**Lambertus ISBN:** 978-3-7841-3632-5

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

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

# Inhalt

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



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

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



## 2 Studierende ausbilden – von der Rekrutierung bis zu den Lernprozessen

*Fabienne Friedli, Barbara Marti*

Das folgende Kapitel führt Praxisorganisationen und (angehende) Praxisausbildende chronologisch durch die Aufgaben in der Ausbildung von Studierenden. Am Anfang der Ausbildung von Studierenden steht nicht die Suche nach geeigneten Ausbildungspersonen, sondern die Klärung innerhalb der Praxisorganisation, unter welchen Bedingungen welche Ressourcen bereitgestellt werden können, um Studierende auszubilden. Praxisausbildende sind aufgrund ihrer Funktion, Studierende auszubilden, in Personalmanagement-Prozesse involviert und übernehmen den Studierenden gegenüber eine Vorgesetztenrolle (Abplanalp, 2014, S. 81). Es müssen somit Personalmanagement-Fragen<sup>1</sup> geklärt werden, deshalb wird im Folgenden teilweise auch begrifflich darauf rückgegriffen.

---

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

## 2.1 Das Ausbildungskonzept

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

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

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

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

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

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

## 2.2 Die Rekrutierung

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

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

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

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

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

---

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

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

Personalauswahl ist heute nicht mehr nur eine Aufgabe der Leitung, sondern wird innerhalb des Teams, wo die\*der künftige Arbeitskolleg\*in tätig sein wird, getragen. Die Aufgabe der Führungspersonen oder der Personalabteilung ist es jedoch, die Prozesse zu initiieren und zu führen und neben der Zusage an die gewählte Person, auch aussagekräftige Absagen<sup>3</sup> an die nicht erfolgreichen Mitbewerbenden zu tätigen.

## 2.3 Die Vorbereitungsphase

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

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

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

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

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

---

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

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

## 2.4 Die Phasen in der Praxis

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

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

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

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

**Tabelle 1:** Praxisphasen und Inhalte der Anleitung in den einzelnen Praxisphasen<sup>5</sup> (Eigene Darstellung; die Hilfsmittel werden im folgenden Text kursiv hervorgehoben.)

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

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

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

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

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

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

---

<sup>6</sup> Siehe Kapitel 6.

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

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

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

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



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

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

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

---

<sup>7</sup> Methoden hierzu finden sich im Kapitel 6.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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



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

## 2.5 Die Nachbereitung

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

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

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

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

## 2.6 Literaturverzeichnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

