Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung

Kompetenzerwerb in Praxisorganisationen

Eine Analyse der Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Deutschschweiz

Inauguraldissertation an der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde vorgelegt von

Pascal Engler

Küsnacht ZH

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in **Tina Hascher**

Zweitgutachter: Prof. Dr. **Roland Becker-Lenz**

Pascal Engler
Mettlengässli 12
3074 Muri bei Bern
92-205-806
Muri bei Bern, 27.06.2022
pascal.engler@gmx.ch

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Vertrag lizensiert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/ oder schicken einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Franciso, California 94105

source: https://doi.org/10.48549/3646 | downloaded: 15.7.2025

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter der Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine Kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz

Sie dürfen:

Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Der Lizenzgeber kann diese Freiheiten nicht widerrufen solange Sie sich an die Lizenzbedingungen halten.

Unter folgenden Bedingungen:

Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.

Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.

Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material anpassen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen, dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welchen dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingung kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrages befindet sich unter https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/

VORWORT

Es ist eine besondere Herausforderung eine Dissertation in der Freizeit zu schreiben, aber es ist vor allem ein grosses Privileg. Für diese Zeit bin ich sehr dankbar und auch den Menschen, die mich dabei unterstützt haben.

Ich bedanke mich zunächst bei meiner Mentorin Prof. Dr. Tina Hascher. Ich danke dir für die bereichernden Gespräche, für die wertvollen Anregungen und das prompte Antworten auf meine Fragen. Ich bedanke mich, dass ich als Vertreter der Sozialen Arbeit bei dir promovieren durfte und du den Wert meiner Arbeit immer deklariert hast. Deine Art der Unterstützung war der Grund, weshalb ich nicht mittendrin aufgab, als ich mich thematisch in einer schwierigen Situation befand und das Thema wechselte. Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Co-Mentor, Prof. Dr. Roland Becker-Lenz, der sein Vertrauen in meine Arbeit aussprach und mich fachlich unterstützte. Deine Gedanken und deine Schriften sind in allen Teilen der Arbeit sehr präsent.

Ich danke auch allen Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Hochschulen, die mich unterstützt haben, indem sie mir in Form von Expertinnen- und Experten-Gesprächen zur Verfügung standen und meine Zusammenfassungen diesbezüglich gegenlasen. Es sind dies Caroline Pulver, Michael Zwilling, Judith Studer (die mir zudem als Expertin zum Thema Kompetenzen Antworten gab und einen unveröffentlichten Text zur Verfügung stellte), Johannes Schleicher, Lea de Zordo, Annette Dietrich, Pia Gabriel, Flurina Meissen Zannol, Christine Windisch, Agnès Fritze, Claudia Roth, Marc Goldoni, Esther Bussmann und Nina Neuenschwander. Michael Zwilling und Flurina Meissen Zannol haben zudem punktuell Kompetenzprofile mitcodiert, was sehr wertvoll war.

Ein grosses Dankeschön gilt weiter meinem Vorgesetzten, Stephan Kösel. Du hast mich fachlich und moralisch unterstützt und ausgewählte Textstellen kritisch beurteilt. Das war zentral für mich. Ich freue mich sehr auf den gemeinsamen weiteren Weg an der HSA FHNW.

Du, Peter (Sommerfeld), Du bist zum einen fachlicher Kollege und zum anderen mein Freund. Der Austausch mit dir – ob nun über Fussball, Billard oder die Soziale Arbeit – ist für mich sehr inspirierend. Das weisst du und ich bedanke mich dafür ganz herzlich. Ohne dich wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Aus tiefstem Herzen möchte ich mich bei meiner Frau und meinen Kindern bedanken. Rahel, du hast es mir ermöglicht, in meiner Freizeit diese Dissertation zu schreiben, und hast geduldig akzeptiert, dass ich viele Abende und an den Wochenenden weg war. Du hast mich auf meinem Weg immer unterstützt und mich nie für die Entbehrungen kritisiert. Merci. Und meine Jungs, Noam und Lorin: Ihr habt mich motiviert. Es war mir wichtig, euch zu zeigen, was für ein Geschenk es ist, denken und schreiben zu dürfen. Danke für euer Interesse an meiner Arbeit.

Ganz zuletzt gilt dir Maman mein besonderer Dank. Ich bin sehr traurig, dass du diesen Moment nicht mehr miterleben kannst und im Sommer 2021 gestorben bist. Danke für alles.

Muri bei Bern, Januar 2022

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis ..... **IX**

Tabellenverzeichnis ..... **XI**

Abkürzungsverzeichnis ..... **XIII**

Zusammenfassung ..... **XV**

Abstract ..... **XVII**

I EINLEITUNG **1**

1 Verortung und Zielsetzung der Dissertation 1
2 Aufbau der Dissertation 11

II Diskussionsstand: Kompetenzprofile in der Sozialen Arbeit **13**

1 Kompetenzprofile in Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit in der Schweiz 14
2 Begriffsklärungen und theoretische Grundlagen 17
2.1 Kompetenzprofil 17
2.2 Kompetenzprofile dualer Studiengänge 19
2.3 Kompetenzen 22
2.4 Kompetenzentwicklung in einem dualen Studiengang 30
3 Nationale und internationale Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit 33
3.1 Rahmenkonzept der Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (SASSA) 33
3.2 Internationale Kompetenz- und Bildungsrahmen der Sozialen Arbeit 35
3.2.1 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb)/Fachbereichstag 37
3.2.2 Kerncurriculum Soziale Arbeit Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) 39
3.2.3 Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit Deutscher Berufsverband (DBSH) 40
3.2.4 Competency-based education framework USA (CSWE, 2015) 41
3.2.5 Professional Capabilities Framework (PCF)/British Association of Social Workers (BASW) 43
3.2.4. Ausgewählte internationale Rahmenkonzepte im Überblick 45
3.3 Diskussion der Rahmenkonzepte 47
4 Praxisausbildung als konstitutives Element des Studiums der Sozialen Arbeit 49
4.1 Historische Entwicklung der (Praxis-) Ausbildung in der Sozialen Arbeit 51
4.2 Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung an den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Schweiz 57
4.3 Das Wesen der Praxisausbildung 60
4.3.1 Theoretische Begründungslinien für den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit 63

4.3.2 Die Praxisausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus Sicht der Sozialen Arbeit ... 70
4.3.3 Perspektiven auf die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden ... 75
4.3.4 Perspektiven auf das studentische Lernen in der Praxisausbildung ... 78
4.3.5 Die Beurteilung des Kompetenzerwerbs in der Praxisausbildung ... 83
5 Zusammenfassung, Forschungsdesiderate und Forschungsfragen ... 87
III Die Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Deutschschweiz im Vergleich ... 93
1 Methodisches Vorgehen: Die Dokumentenanalyse ... 93
1.1 Die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) ... 94
1.2 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ... 95
1.3 Interpretations- und Analyseschritte (grafische Darstellung) ... 96
1.4 Reflexion und Gütekriterien ... 97
2 Die Beschreibung der einzelnen Phasen bzw. Ergebnisse und Interpretation ... 98
2.1 Phase 1: Beschreibung des Materials: Auswahl, Entstehungs- und Verwendungsgeschichte ... 99
2.1.1 Rahmenkonzept der Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (SASSA, 2007) ... 99
2.1.2 Kompetenzprofil Berner Fachhochschule – Departement Soziale Arbeit (BFH) ... 100
2.1.3 Kompetenzprofil Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW) ... 102
2.1.4 Kompetenzprofil OST – Ostschweizer Fachhochschule - Soziale Arbeit ... 104
2.1.5 Kompetenzprofil Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (HSLU) ... 105
2.1.6 Kompetenzprofil des Departementes Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) ... 107
2.1.7 Kompetenzprofile von BSc-Studiengängen der Sozialen Arbeit im Überblick ... 109
2.2 Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien ... 111
2.3 Phase 3: Codieren des Materials entlang der Haupt- und Subkategorien ... 112
2.4 Phase 4 und 5: Zusammenstellung der Textstellen zu den Hauptkategorien und induktives Bestimmen von Subkategorien ... 113
2.5 Phase 6: Codieren des Materials entlang ausgewählter Subkategorien ... 115
2.6 Phase 7: Analyse und Visualisierung der Ergebnisse sowie Beantwortung der Forschungsfrage und Ausblick auf den zweiten Teil der Forschung ... 115
2.6.1 Analyse und Visualisierung der Ergebnisse ... 117
2.6.2 Beantwortung der Forschungsfrage ... 126
2.6.3 Offene Fragen und Ausblick auf den zweiten Teil der Forschung ... 129

IV Der von den Fachhochschulen an die Praxis delegierte Kompetenzerwerb 131

1 Methodisches Vorgehen 133

2 Die Beschreibung der einzelnen Phasen/Ergebnisse und Interpretation 134

2.1 Phase 1: Beschreibung des Materials: Auswahl, Entstehungs- und Verwendungsgeschichte 134

2.1.1 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung des Departemen-tes Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule (BFH) 135

2.1.2 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung HSA FHNW 138

2.1.3 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung an der OST - Ostschweizer Fachhochschule 141

2.1.4 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (HSLU) 144

2.1.5 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung des Departementes Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) 149

2.2 Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien 154

2.2.1 Theoretische Grundlage für die Beantwortung der zweiten Fragestellung: Holistic Model of Competence/Field education as signature pedagogy (CSWE, 2015) 154

2.2.2 Beschreibung der Haupt- und Subkategorien für die Inhaltsanalyse 159

2.3 Phase 3: Codieren des Materials entlang der Hauptkategorien 164

2.4 Phase 4: Zusammenstellung der Textstellen zu den Haupt- und Subkategorien und Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien 164

2.5 Phase 6: Codieren des Materials entlang ausgewählter Subkategorien 164

2.6 Phase 7: Analyse und Darstellung der Ergebnisse, Beantwortung der Forschungsfrage 165

V Ergebnisse und Diskussion 183

1 Ergebnisse und Diskussion 184

2 Beitrag zur Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit 193

3 Ausblick und Forschungsdesiderate 205

Literaturverzeichnis 209

Anhänge 227

Lebenslauf 245

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Ausgewählte Kompetenzverständnisse in Lehrbüchern der Sozialen Arbeit 28

Tabelle 2: Ausgewählte internationale Rahmenkonzepte im Vergleich (eigene Darstellung) 45

Tabelle 3: Curriculare Verzahnung der beiden Lernorte im historischen Vergleich (1908-2021) 55

Tabelle 4: Mögliche Begründungslinien für Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung) 64

Tabelle 5: Adaptierte Phasen nach Kuckartz, 2018 (eigene Darstellung) 96

Tabelle 6: Kompetenzprofile von BSc-Studiengängen der Sozialen Arbeit nach Kompetenzbereichen im Überblick, Hauptkompetenzen, eigene Darstellung, ... 109

Tabelle 7: Methodenkompetenz als Beispiel für die Auswertung in MAXQDA 114

Tabelle 8: Thematische Summarys und Fallzusammenfassung, eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 112) und Schmidt (2017, S. 455) 116

Tabelle 9: Visualisierung der Ergebnisse mit Code-Matrix-Browser (ohne Subkategorien) 117

Tabelle 10: Visualisierung der Ergebnisse mit Dokumentenporträt (ohne Subkategorien) 118

Tabelle 11: Visualisierung der Ergebnisse mit Dokumentenporträt nach Häufigkeit (mit Subkategorien, ohne SASSA-Rahmenkonzept) 118

Tabelle 12: Zusammenfassung von thematischen Summarys der Kompetenzprofile der Fachhochschulen im Vergleich zum Rahmenkonzept der SASSA (2007) 119

Tabelle 13: Kompetenzen, Lernziele und dem Beurteilungsraster im Verhältnis zueinander (BFH) 136

Tabelle 14: Ausformulierte Fähigkeiten im Kompetenzprofil der HSA FHNW 139

Tabelle 15: Fähigkeiten und Schwerpunktsetzungen exemplarisch entlang von K1 an der HSA FHNW 140

Tabelle 16: Übersicht Kompetenzen an der FH OST 143

Tabelle 17: Kompetenzen im Modulreglement für das Praktikum Soziale Arbeit (HSLU) 145

Tabelle 18: Kompetenzprofil, Modulbeschreibung und Beurteilungsraster im Verhältnis (HSLU) 146

Tabelle 19: Zusammenspiel der Kompetenzen und Verhaltensdimensionen (HSLU) 148

Tabelle 20: Modulbeschreibung für das Praxismodul (ZHAW) ... 150

Tabelle 21: Übersicht Fachkompetenzen (ZHAW) ... 151

Tabelle 22: Hauptkategorien aus CSWE (2015) für die inhaltsanalytische Auswertung ... 160

Tabelle 23: Übersicht Subkategorien für die inhaltsanalytische Auswertung (Englisch) ... 161

Tabelle 24: Thematische Kompetenzkategorie, Subkategorie Kompetenz 1: Ethisches und professionelles Verhalten demonstrieren (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA ... 162

Tabelle 25: Kategorie Theorie-Praxis-Relationierung (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA ... 162

Tabelle 26: Kategorie Theorie-Praxis-Relationierung, Subkategorien ... 162

Tabelle 27: Kategorie Kompetenzverständnis (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA ... 163

Tabelle 28: Kategorie Beurteilungsverständnis (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA ... 163

Tabelle 29: Thematische Summarys und Fallzusammenfassung, eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 112) und Schmidt (2017, S. 455) ... 165

Tabelle 30: Thematische Summarys zu dem von den Fachhochschulen an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzerwerb ... 166

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BASW	British Association of Social Workers
BFH	Berner Fachhochschule
CSWE	Council on Social Work Education
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
FHSG	FHS St. Gallen Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HES-SO	Haute école spécialisée de Suisse occidentale
HSA FHNW	Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz
HSLU	Hochschule Luzern
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
OST	Ostschweizer Fachhochschule
PCF	Professional Capabilities Framework
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
SASSA	Konferenz der Fachhochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

ZUSAMMENFASSUNG

Die Praxisausbildung ist seit jeher Teil der Studiengänge der Sozialen Arbeit. Die Lernortkooperation zwischen den Praxisorganisationen und Fachhochschulen ist daher von grundlegender Bedeutung. Mit der Bologna-Reform rückte die Kompetenzorientierung an den Fachhochschulen in den Fokus, es wurden Kompetenzprofile entwickelt und Kompetenzen der Praxisausbildung zugewiesen. Da Kompetenzprofile als ein ‹Ganzes› im Sinne eines umfassenden Konzepts zu verstehen sind, müssen diese beiden Lernorte aufeinander bezogen werden. Kompetenzen in der Sozialen Arbeit werden nicht nur an einem Lernort erworben, es handelt sich immer auch um eine Relationierungsleistung der Studierenden zwischen Praxis und Theorie.

Bei diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an und untersucht, wie die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit der Deutschschweiz dieses Verhältnis beschrieben und konzeptualisiert haben. Hierbei werden im Rahmen einer Dokumentenanalyse die Kompetenzprofile und der an die Praxis delegierte Kompetenzerwerb untersucht und Expertinnen und Experten der jeweiligen Hochschule befragt.

Die empirisch wie theoretisch abgestützten Erkenntnisse werden in Form von Schlussfolgerungen und Empfehlungen zusammengeführt, welche zur Konzeption von Kompetenzprofilen und Studiengängen der Sozialen Arbeit Hinweise gegeben.

ABSTRACT

Field education has always been part of social work degree programmes. The cooperation between the practice organisations and the universities of applied sciences is therefore of fundamental importance. The cooperation between the practice organisations and the universities of applied sciences is therefore of fundamental importance. With the Bologna reform, the focus shifted to competence orientation at the universities of applied sciences, competence profiles were developed and competences were assigned to practice training. Since competence profiles are to be understood as a whole in the sense of a comprehensive concept, these two places of learning must be related to each other. Competences in social work are not only acquired at one place of learning, it is always also a matter of the students' relational performance between practice and theory.

This is the point of departure for this study, which examines how the Universities of Applied Sciences of Social Work in German-speaking Switzerland have described and conceptualised this relationship. The competence profiles and the acquisition of competences delegated to practice are examined within the framework of a document analysis, and experts from the respective university are interviewed.

The empirically and theoretically supported findings are brought together in the form of conclusions and recommendations, which provide pointers for the conception of competence profiles and study programmes in social work.

I EINLEITUNG

1 Verortung und Zielsetzung der Dissertation

Die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit koppeln einen Teil des Kompetenzerwerbs vom Lernort Hochschule ab und delegieren diesen im Rahmen von Praxismodulen (Praxisphasen) an den Lernort Praxisorganisation. Da Kompetenzprofile als ein ‹Ganzes› im Sinne eines umfassenden Konzepts zu verstehen sind, müssen diese beiden Lernorte aufeinander bezogen werden. Kompetenzen in der Sozialen Arbeit werden nicht nur an einem Lernort erworben, es handelt sich immer auch um eine Relationierungsleistung der Studierenden zwischen Praxis und Theorie. Die vorliegende Dissertation analysiert dieses Verhältnis auf einer Makroebene und nutzt dabei aktuelle Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit aus der Deutschschweiz, um den an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzerwerb darzustellen und zu diskutieren. Dabei ist bedeutsam, wie die Lernorte miteinander gekoppelt werden und wie die ‹Delegation› begründet wird. Das Dissertationsprojekt verortet sich im bildungs- und professionalisierungstheoretischen Bereich und soll einen Beitrag zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit leisten.

Kompetenzprofile von Bachelor-Studiengängen der Sozialen Arbeit beschreiben die Kompetenzen, welche die Studierenden im Rahmen des Studiums erwerben sollen. Sie stellen damit ein Abgangsprofil dar und dienen als leitende Referenz für die Planung und Organisation von Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen des Studiums. Kompetenzprofile setzen einen Standard.

Somit scheint die Ausgangslage für die Entwicklung von Kompetenzprofilen klar zu sein: Die Hochschulen stellen die ‹Qualifikation› der Studierenden sicher, indem sie ein Kompetenzprofil entwickeln, das als Referenzrahmen für die Beurteilung des Kompetenzerwerbs gilt. Dabei wird der individuelle Kompetenzerwerb in Relation zu den formulierten Abschlusskompetenzen beurteilt. Wird der Kompetenzerwerb am Ende des Studiums als ausreichend bewertet, kommt es zur Diplomierung. Gelingt der Erwerb hingegen nicht im angestrebten Ausmass, muss die Person das Studium beenden. Studiengänge der Sozialen Arbeit haben somit auf der Grundlage eines Kompetenzprofils einen Bildungsprozess bereitzuhalten, der gewährleistet, dass die Studierenden nach einem erfolgreichen Studienabschluss die Herausforderungen in der Berufspraxis eigenständig und kompetent bearbeiten können. Wer demnach über ein Bachelor-Diplom der Sozialen Arbeit verfügt, kann sich professionell der sozialen Probleme von hilfesuchenden Menschen annehmen. So lautet zumindest der Anspruch von Fachhochschulen, welche die Aufgabe haben, für die Praxis einsatzfähige Studierende – und zwar ab dem Bachelor-Studium – auszubilden. Die Studiengänge beginnen dabei nie bei ‹Null›, sondern setzen an einem bestimmten Punkt der Biographie der Studierenden an. Das Studium und das, was mit Studierenden geschieht, beinhaltet immer eine Relationierung zwischen Vergangenheit und Zukunft. Somit ist der Kompetenzerwerb, der im Studium erfolgt, ein schwieriges Konstrukt und entsprechend nicht einfach messbar (Wolter & Schiener, 2016, S. 367–368).

Die Studiengänge der Sozialen Arbeit koppeln seit jeher einen Teil des Kompetenzerwerbs des Lernortes Hochschule ab. Durch die Delegation des Kompetenzerwerbs findet zwar eine örtliche Trennung der Lernorte statt, diese geschieht aber immer im Zusammenhang und in Auseinandersetzung mit dem ‹Ganzen›. Der an die Praxis delegierte Kompetenzerwerb ist integraler Bestandteil des Kompetenzprofils und die Praxisausbildenden werden zu Lehrbeauftragten der Fachhochschulen, die am Lernort Praxisorganisation diesen organisieren und begleiten. Kösel bezeichnet die Praxisausbildenden dabei als intermediäres Bildungspersonal (2019, S. 286) und meint unter anderem damit, dass diese bei der Begleitung von Bildungs- und Professionalitätsprozessen eine vermittelnde Funktion zwischen den Anforderungen der Hochschule und den Anforderungen der Praxisorganisation übernehmen müssen.

Damit dieses Zusammenspiel zwischen Praxisorganisationen und Hochschulen funktioniert, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Das von den Hochschulen vermittelte Wissen und die erworbenen Kompetenzen müssen im Rahmen der Praxisausbildung auch praktisch nutzbar sein. Die in der Praxisausbildung gemachten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen wiederum müssen für das Studium bedeutsam sein und entsprechend integriert, respektive relationiert werden. Damit dies gelingt – wenn also die Praxisausbildung ein integraler Bestandteil des Curriculums ist – muss diese Integration mit einer expliziten – oder zumindest impliziten – Vorstellung darüber einhergehen, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis zu konzipieren ist. Diese Vorstellung hat Auswirkungen auf die Modulinhalte an den Hochschulen wie auch – auf der organisationalen Ebene – auf die Zusammenarbeit zwischen den Praxisorganisationen und den Hochschulen.

Da die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit einen Teil des Kompetenzerwerbs an die Praxis delegieren, erhöht sich die Komplexität im Hinblick darauf, ein Kompetenzprofil zu entwickeln, da unterschiedliche Organisationen und Akteurinnen und Akteure mit verschiedenen Binnen- und Handlungslogiken beteiligt sind. Die Herausforderungen, ein Kompetenzprofil der Sozialen Arbeit zu formulieren, sind vielfältig: Zu unterscheiden sind die Herausforderungen auf einer Ebene (1), die die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit betreffen, einer Ebene (2), die mit dem Lernen in und durch die Praxis zu tun hat und schliesslich auf einer Ebene (3), die ganz allgemein für Kompetenzprofile von Studiengängen gilt. Diese Herausforderungen werden in der Folge benannt und es werden offene Fragen formuliert. Dabei ist auffallend, dass sehr vieles unklar ist und die Fragen zwar gestellt, aber nicht beantwortet werden. Die Fragen werden aber erneut in Kapitel II-5 im Rahmen der Forschungsdesiderate bedeutsam.

(1) Es zeigt sich zunächst auf der Ebene der Disziplin und Profession eine komplizierte Ausgangslage, da nicht eindeutig geklärt ist, was der Begriff *Soziale Arbeit* bedeutet. So bezeichnet Becker-Lenz (2018, S. 79) die Soziale Arbeit als ein sehr «heterogenes Gebilde» und damit sind sowohl der disziplinäre Diskurs wie auch die Berufspraxis (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 71–72) gemeint. Obrecht (2015, S. 1) hält fest, dass auch nach hundert Jahren Sozialer Arbeit keine systematische, kohärente und breiter anerkannte Wissensbasis bestehe, und auch Sommerfeld et.al. (2016) konstatieren das Fehlen einer konsolidierten Wissensbasis für die Soziale Arbeit. May hält fest, dass im Zusammenhang mit Theorien der Sozialen Arbeit so gut wie nichts klar sei (2009, S. 10). Diese Heterogenität der Theorien und der Zugänge lässt sich auch in anderen Disziplinen

finden, kritisch äussert sich aber May in Bezug auf die Debatte in Deutschland, bei der er «eine bemerkenswerte Beziehungslosigkeit, ja geradezu Ignoranz der verschiedenen Ansätze gegenüber einander» konstatiert (May, 2009, S. 16). Daraus ergeben sich Fragen hinsichtlich der Konzeption eines Curriculums: Wie ist es möglich, ein Kompetenzprofil für eine heterogene Profession, die ihre Wissensbasis nicht kennt, zu entwickeln? Wie ist es möglich, einen Standard für eine Profession zu definieren, die empirisch über keine breiten und belastbaren Ergebnisse in Bezug auf professionelles Handeln verfügt? Erschwerend kommt aus Sicht der Disziplin dazu, dass die an den Hochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz tätigen Dozierenden in Bezug sowohl auf ihre disziplinäre Verortung wie auch ihre eigenen Erfahrungen in der Praxis äusserst heterogen sind. Dazu bemerken Sommerfeld et al. kritisch (2016, S. 17):

> (…), dass die vielfältigen Wissensbezüge, welche für die Praxis der Sozialen Arbeit relevant sind, von Vertreter/innen der unterschiedlichen, dieses Wissen erzeugenden, Disziplinen gelehrt werden. Aus einer derartigen Struktur entsteht ein mehr oder weniger unverbundenes Nebeneinander von sogenannten ‚Bezugswissenschaften'.

Es zeigen sich aber weitere Herausforderungen für das Studium der Sozialen Arbeit. Es ist zwar unbestritten, dass professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit an der Hochschule und in der Praxis gelernt wird (Roth & Merten, 2014, S. 7). Kösel und Goldoni (2014, S. 22) halten fest, dass die Eigenheiten des jeweiligen Lernortes «nicht im anderen aufgehen» müssen, aber sie sollen «in eine konstruktive Beziehung gesetzt werden». Doch auch, wenn diese Ausgangslage geklärt scheint, muss die Beziehung zwischen Hochschule und Praxisorganisation als ambivalent beschrieben werden. In der Literatur wird das Verhältnis zwischen den Hochschulen als Vertretende der Wissenschaft und Forschung im Bereich Soziale Arbeit und der Praxis der Sozialen Arbeit oftmals als schwierig betrachtet (Engelke, Spatscheck & Borrmann, 2016, S. 370). Harmsen schreibt dazu, dass die Beschäftigung mit Theorien in der Praxis bisweilen als «intellektuelle Spielerei» (2014, S. 269) bezeichnet werde. Aber auch umgekehrt fänden sich ähnlich vorurteilsbehaftete Zuschreibungen von Dozierenden hinsichtlich der Praxis (Harmsen, 2014, S. 270). Oestreicher (2014, S. 336) hält als Resultat ihrer Studie zum Wissenstransfer in der Sozialen Arbeit optimistisch fest, «dass die tradierte Unterscheidung zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis zu modifizieren ist und zum Teil sogar in Auflösung begriffen ist (…)», und fordert ein neues Grundverständnis dieser Beziehung. Lafrance und Gray (2004) stellen nach einem Literaturreview fest, dass zwar ein Konsens darüber bestehe, dass die Hochschulen die Verantwortung hinsichtlich der Zertifizierung und damit auch die Verantwortung für eine möglichst objektivierende Einschätzung der Kompetenzerwerbsprozesse der Studierenden hätten, aber in Bezug auf die Eignung für die Praxis zeige sich ein differenzierteres Bild. So gibt es die Position, dass die Praxisausbildenden allein darüber entscheiden sollen, ob jemand für das Feld der Sozialen Arbeit geeignet ist bzw. auch die gegenteilige Ansicht, dass diese Einschätzung dann letztendlich auch wieder durch die Hochschule zu erfolgen hat. Daraus ergibt sich eine weitere Frage: Wenn sich die beiden Lernorte in diesem zentralen Punkt nicht auf ein gemeinsames Verständnis einigen können, wie können sie dann ein gemeinsames Ausbildungsziel verfolgen und so einen für die Studierenden konsistenten Kompetenzerwerb ermöglichen? Diese Frage geht mit der Grundsatzfrage einher, wer den Lead und die Bewertungshoheit hat. Es ist also (auch) die Frage zu beantworten, ob die ‹*Theorie der Praxis vorausgeht*› oder die ‹*Praxis der Theori*e›.

Die Ausführungen zu den beiden unterschiedlichen Lernorten Praxisorganisation (Praxis) und Hochschule (Theorie) stehen somit in einem direkten Zusammenhang mit dem Spannungsfeld Theorie – Praxis, wie es für die Soziale Arbeit in zahlreichen Veröffentlichungen thematisiert wird (Sommerfeld, 2006; Sommerfeld, 2014; Becker-Lenz, Ehlert, Busse & Müller-Hermann, 2012; Becker-Lenz, 2015; Borrmann, 2016). Diese Grundsatzdiskussionen gehen zudem mit unterschiedlichen Vorstellungen über das Professionsverständnis einher und sind für die Konzeption von Studiengängen – zumindest aus theoretischer Sicht – bedeutsam. Die Meinung darüber, wie Fachpersonen der Sozialen Arbeit professionell arbeiten, wie sie Probleme im beruflichen Alltag lösen, auf welches Wissen sie zurückgreifen und wie sie intervenieren, hat natürlich einen Einfluss darauf, was an der Hochschule und in den Praxisorganisationen zu lernen ist. Dewe, Stüwe und Ferchhoff (2016, S. 34) unterscheiden ein altruistisches, ein sozialtechnisch orientiertes und ein lebensweltbezogenes Professionalisierungskonzept, die sich grundlegend voneinander unterscheiden. Marion Bogo (2010, S. 36) hält für die Praxis der Sozialen Arbeit fest: «There exists debate about the epistemologies of professional practice contrasting what has been called a technical-rational view of practice with the principle of reflective practice.» Sie stellt somit dem Ansatz der reflektierenden Praxisperson einen technisch-rationalen Ansatz gegenüber und betont die Bedeutung des Professionsverständnisses für die Ausbildung: «Both perspectives offer useful insights about professional practice and have significant implications for education» (2010, S. 36). Wenn also zum Beispiel an einer Hochschule das Verständnis dominiert, dass Sozialarbeitende in erster Linie über evidenzbasiertes Wissen verfügen müssen und dem Paradigma der «reflektierenden Praxis» gegenüber eher eine ablehnende Haltung eingenommen wird, dann wird sich dieses Professionsverständnis auf das Kompetenzprofil und das Curriculum auswirken. Dies wird folglich auf die konkreten Modulinhalte sowie auf die Frage, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis konzipiert wird, Effekte haben. Sowohl Dewe et al. als auch Bogo halten bei ihren Ausführungen fest, dass die Konzepte sich nicht unversöhnlich gegenüberstehen und miteinander unvereinbar sind, sondern dass sie sich ergänzen können. Interessant wäre es natürlich, die Konzepte als These und Antithese zu begreifen, denn dann wäre die Praxisausbildung wohl der Ort, an dem die «Synthese» zu leisten wäre.

Es stellt sich natürlich die Frage, ob es einen gemeinsamen und identitätsstiftenden Bezugspunkt der Praxisorganisationen und der Hochschulen braucht. Die Praxisausbildung ist für das Studium der Sozialen Arbeit konstitutiv (SASSA, 2013, S. 1). Wenn zudem die Annahme richtig ist, dass Professionalität für die Hochschulen konstitutiv ist, dann muss diese Professionalität Gegenstand der Praxisausbildung sein. Die Hochschulen hätten somit die Aufgabe, gemeinsam mit den Praxisorganisationen die Praxisausbildung so zu organisieren, dass die Professionalität in der Praxis deutlich wird und professionelles Lernen, respektive professionalisierende Lernprozesse in der Praxis möglich werden. Da aber in Bezug auf die Professionalitätsvorstellungen eher von einer Differenz auszugehen ist (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 406), muss zumindest der Dialog zwischen den beteiligten Institutionen so organisiert sein, dass Differenzen transparent gemacht und diskutiert werden.

Neben dieser institutionellen Verständigungsnotwendigkeit bedarf es auf der individuellen Ebene einer spezifischen Relationierungsnotwendigkeit. Das Konzept der Lernortidentitäten (Kösel,

2019, 286 ff.) verweist darauf, dass Studierende mit den Anforderungen und Eigenlogiken des Lernortes Hochschule und des Lernortes Praxisorganisation – mit einer entweder eher diffusen, übernommenen oder aber mit einer selbst erarbeiteten Identifizierung – sehr unterschiedlich umgehen und daher die auf institutioneller Ebene erhofften bzw. angelegten Professionalisierungspotentiale unterschiedlich relationieren und nützen können. Wenn dies gar nicht gelingt, bewegen sich die Studierenden zwischen Hochschule und Praxisorganisation in verschiedenen (Professionalitäts-)Welten, die sie nicht miteinander in Verbindung bringen können, was dann in den meisten Fällen nicht zu einer gesicherten professionellen Identität, sondern zu einer Verunsicherung führen wird. Die Hochschulen sind folglich in ihrem Bildungsauftrag definitiv gescheitert. Aber auch eine Identität, die sich in erster Linie an der Berufspraxis ausrichtet, ist aus Sicht der Hochschule in der Regel nur graduell abgesichert und wenig belastbar.

(2) Die Annahme, dass ein Teil des Kompetenzerwerbs an die Praxis delegiert werden muss, setzt voraus, dass in der Praxisausbildung etwas geschieht, was an der Hochschule nicht passiert und auch nicht simuliert werden kann. Es wird in der Praxis etwas erfahren, reflektiert, verarbeitet und insofern gelernt, das einzigartig ist. Oevermann (2014) begründete die Bedeutung der Praxisausbildung in einem Vortrag für Studierende der Sozialen Arbeit unter anderem damit, «dass Sie das, was Sie später im Beruf praktisch ausüben müssen, über Buchwissen nicht erwerben können». Er fügt in seinem Referat weiter an, dass es um ein «Selber-Tun» gehe, dieses Tun müsse aber erlernt werden und dieses Erlernen sei nur unter Anleitung von Fachpersonen möglich. Die angeleitete – und ergänzend die reflektierte – Erfahrung mit einem Gegenüber ist gemäss Oevermann der Kern der Praxisausbildung. Mit dem ‹Gegenüber› ist beispielhaft Folgendes gemeint: Die an der Hochschule gelernten Methoden zur Gesprächsführung helfen, damit ein Gespräch geführt werden kann. Das reicht aber nicht für den einzelnen Fall, für die konkrete Begegnung und das Gespräch mit den verschiedenen Menschen. Das Fallspezifische – das, was vom Menschen kommt – das Besondere also, ist ‹dominant über das Prinzip›. Und über dieses Wissen verfügt niemand spontan. Es ist das Erkennen am anderen, das geübt werden muss. Aber natürlich muss die Aneignung, also die tätige Auseinandersetzung mit dem, was vom Fall herkommt, wieder auf das Prinzip, respektive die (Interventions-)Theorie bezogen werden; und dieses wiederum ebenfalls zyklisch auf relevantes wissenschaftliches Wissen. Die Kombination von Wissen, Werten und Kompetenzen wird somit erst in der Auseinandersetzung mit Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit einzigartig und exklusiv. Eine pädagogische Haltung einzunehmen, eine Perspektivenübernahme vorzunehmen oder ein Arbeitsbündnis zu schliessen, das geht nur in einem Praxismodul. Auch Donald Schön begründet bereits (1987) in seiner einflussreichen Publikation «The reflective practitioner. How professionals think in action» die Bedeutung des «Praxiswissens». Er argumentiert, dass das Lernen und Üben in engem Kontakt mit erfahrenen Praktikern und Praktikerinnen den Studierenden Einblick in den Prozess des Konstruierens, Dekonstruierens, Experimentierens, Reflektierens und Entscheidens über zukünftige Interventionen verschafft (Bogo, 2010, S. 16). Dabei ist Schöns Ansatz zyklisch zu verstehen. Anleitung und Belehrung durch die praxisausbildende Person reichen nicht aus, damit Erkenntnis entsteht. Das wäre im Widerspruch zur Figur der Pra-

xisausbildung, welche die Reflexion und Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen und theoretischen Wissensbeständen im Nachgang des Erlebens mit dem Fallspezifischen für eine gesicherte Erkenntnis bedingt.

Der Anleitung durch Praxisausbildende sind aber auch weitere Grenzen gesetzt. Oser beschreibt diese Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. Gemäss Oser (1998, S. 147) gibt es Verhaltensweisen, die deshalb schwer zu erlernen sind, weil es weder ein klares Wissen über diese Verhaltensweisen noch ein Wissen über den Prozess ihrer Aneignung gibt und auch der optimale Zeitpunkt des Erlernens ist weitgehend unbekannt.

Schilling kommt ganz generell zu dem Schluss, dass es keine allgemein anerkannte Didaktik und Methodik der Sozialen Arbeit gibt (2016, S. 12) und wir also nicht wirklich wissen, wie Soziale Arbeit zu lehren und zu lernen ist. Neuweg geht davon aus, dass Können in Form von Instruktion nicht vollständig vermittelt werden kann und Erfahrung nicht durch Anleitung oder Belehrung substituierbar ist (2015, S. 216). Damit ist gemeint, dass es ein implizites Wissen gibt, welches sich (Fach-)Personen aufbauen und praktisch zu zeigen vermögen, wobei sie dieses Wissen aber nur bedingt verbalisieren und erklären können (Neuweg, 2015, S. 189). Für Praxisausbildende heisst dies, dass sie zwar über eine Expertise verfügen und diese in der Praxis auch zeigen, auf dieses implizite Wissen aber nur teilweise explizit und bewusst zugreifen können, weil diese sich in der jeweiligen Handlung erst und nur dort als solche zeigt. Die Herausforderung besteht also darin, dass die Praxisausbildenden das eigene Können und die eigene Kompetenz vor dem Hintergrund der teilweisen Nichtexplizierbarkeit ihres Wissens kennen und beschreiben sollten. Aber das Wissen reicht weder als Beschreibung noch instruierend an die Praxis heran. Daraus ergibt sich dann die Frage, ob und wie welche Wissensformen zum Gegenstand der Praxisausbildung, respektive zur didaktischen Tätigkeit werden können.

Eine weitere Herausforderung für das Lernen in der Praxis ergibt sich durch die Heterogenität der Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und der an der Praxisausbildung beteiligten Praxisorganisationen. Diese Organisationen sind selbstverständlich daran interessiert, dass die Studierenden über ein spezifisches Wissen verfügen, das in der Praxisausbildung relevant ist. Die Hochschulen müssen dabei einen Spagat leisten, damit das an der Hochschule vermittelte (disziplin- und professionsbezogene) Wissen eine Bedeutung für die Praxisausbildung in allen Praxisorganisationen hat, die teilweise in hoch spezialisierten Feldern agieren. Bogo (2010, S. 179) führt in diesem Zusammenhang aus: Je mehr die Kompetenzen spezifiziert und detailliert beschrieben würden, umso weniger relevant würden sie für das ‹Ganze›. Es besteht also ein grundsätzliches Spannungsfeld zwischen spezifischem Wissen, das für die Praxisausbildung benötigt wird, und einem allgemeinen Wissen, das sowohl auf einer Makro- als auch auf einer Mikroebene relevant ist. Dabei besteht die Herausforderung aus Sicht der Hochschule darin, dass durch die Integration neuer Wissensbausteine in das Curriculum eine Vertiefung automatisch erschwert wird. Damit zudem ein Lernen in Praxisorganisationen für Studierende möglich ist – im Sinne eines professionellen Lernens –, muss die sozialarbeiterische Praxis der Praxisorganisation auch wirklich professionell

und die Qualität der Dienstleistungen hoch sein. Bogo (2010, S. 16) formulierte dieses komplizierte Verhältnis vorsichtig wie folgt: «There is an intricate relationship between the quality of education and the quality of professional services».

Die Studierenden haben sich somit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern zu bewähren. Die Annahme, dass – wenn die Studierenden sich einmal mit dem Praxisfeld vertraut gemacht haben – die Lernfelder aus der Sicht der Studierenden geklärt sind, erweist sich in der Praxis wohl als viel weniger klar, als dies zu vermuten wäre. Dies würde voraussetzen, dass die innerhalb der Praxisorganisation beteiligten Akteurinnen und Akteure die Problembearbeitung gleich oder zumindest ähnlich bewältigen, dass also alle Mitarbeitenden auf die gleiche Wissens- und Wertebasis zurückgreifen und die Reaktion auf das soziale Problem homogen erfolgt. Dies wird aber eher nicht der Fall sein. Eraut (2003, S. 118) bezieht sich bei seinen Ausführungen zu dieser Thematik auf Nielsen und Kvale (1997), die zwischen einem «‚person-centred' approach to apprenticeship learning» und einem «‚decentred' approach» unterscheiden. Beim personenzentrierten Ansatz steht die Beziehung zwischen dem «master and his apprentice» im Mittelpunkt; Nielsen und Kvale lehnen sich damit an Polanyi (1958) und Schön (1987) an. Der «dezentrierte» Ansatz, der die (manchmal nur periphere) Beteiligung der Lernenden an einer Praxisgemeinschaft betont, stützt sich auf die Publikation von Lave und Wenger (1991). Diese Ausgangslage, dass das praktische Lernen sowohl über den personenzentrierten wie auch über den dezentralen Ansatz erfolgt, hat Auswirkungen. Sie führt gemäss Eraut dazu, dass die Studierenden sowohl über das situierte Lernen, also über das, was in der Praxisorganisation an Wissen geteilt wird – «die Art und Weise, wie Dinge hier verstanden und getan werden» –, wie auch über das, was für die praxisausbildende Person einzigartig ist, Kenntnis erlangen. Dabei besteht die Herausforderung für die Studierenden zusätzlich darin, dass dieses Wissen nicht immer expliziert wird und somit auch für Lernende schwierig zu interpretieren ist (Eraut, 2003, S. 119).

Die Bedeutung der Praxisausbildung für Studiengänge ist in der Literatur nicht strittig und wurde in einzelnen Forschungen aus Sicht der Studierenden (Harmsen, 2014; Lager & Robbins, 2004; Reitemeier & Frey, 2012) wie auch im Hinblick auf die Berufseinmündung (Flock & Willgeroth, 2012) bestätigt. Die Fragen aber, was denn der «Inhalt» respektive «die Ziele» der Praxisausbildung sein müssten und ob Bildungsziele auch erreicht werden, ist empirisch in der Sozialen Arbeit – zumindest, was die deutschsprachigen Forschungen betrifft – nicht untersucht worden. Ebenso wird die Fragestellung manchmal mit einem verklärenden, mythischen Verständnis von Praxiserfahrung verknüpft, wonach die Praxiserfahrung per se professionalisierende Kraft habe, dies sowohl in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Gröschner & Hascher, 2019; Hascher, 2011; Kösel, 2019) wie auch in der Sozialen Arbeit (Kösel, 2019). Die Frage nach der Wirksamkeit der Praxisausbildung ist empirisch – trotz deren zentraler Bedeutung im Rahmen des Studiums – für die Soziale Arbeit wenig abgesichert. So kommt Ringstad (2013, S. 1) zum Schluss:

> Yet, in spite of the centrality of field education to the preparation of social workers, little is known about how, what, and how well students learn professional skills through their field education experiences and how competent they are in performing as professionals at the completion of their field internships.

In Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation – den an die Praxis delegierten Kompetenzerwerb darzustellen und zu diskutieren – ist diese Frage natürlich von Relevanz. Es zeigt sich insgesamt, dass die Forschungen zu Praktika in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum keine Priorität geniessen. Oder, anders ausgedrückt: Wenn Hascher (2012a, S. 91) vor fast zehn Jahren für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konstatiert: «Inzwischen lässt sich die Forschung zu Praktika als ein florierendes Feld bezeichnen», dann muss für die Soziale Arbeit im Jahre 2020 festgehalten werden: ‹Die Forschungen zu Praktika sind ein brachliegendes Feld im deutschsprachigen Raum›. Dies trifft aber nicht auf den englischsprachigen Raum zu, da sowohl in den USA und in Kanada als auch in Grossbritannien oder in Australien regelmässig zu *Field Education in Social Work* geforscht und publiziert wird. Aber auch Gröschner und Hascher (2019, S. 660) kommen für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in einem Überblicksbeitrag zu dem Schluss: «Die Wirksamkeit von Praxisphasen im Kontext der anhaltenden strukturellen und curricularen Reformen lässt sich demzufolge bislang nicht bestätigen.»

Die Dissertation wird aber nicht der Frage nachgehen, ob die für die Soziale Arbeit bestehende Forschungslücke u.a. in den geschilderten, meist unklaren Verhältnissen der Lernorte begründet liegt bzw. welche Kompetenzverständnisse einen gemeinsamen Forschungsgegenstand Praxisphasen erleichtern oder erschweren (könnten). Ein Befund scheint hingegen klar zu sein, gewissermassen dass die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden der Schlüsselfaktor (*key-factor*) für das Sich-Einarbeiten, für das Lernverhalten, für den Kompetenzaufbau und für die Zufriedenheit mit dem Praxismodul (Bogo, 2010; Davidson, 2011; Reitemeier & Frey, 2012) ist. Damit wird deutlich, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, damit das Lernen in der Praxisausbildung möglich wird. Schilling (2016, 62ff.) formuliert diese Bedingungen mit Bezug auf die Praxisausbildenden (‹Lern-Helfer›), die Studierenden (‹Lerner›) und die Lernsituationen (‹Lehr-Lern-Situation›). Vereinfacht gesagt, braucht es Ressourcen auf Seiten der Lehrenden und müssen auf Seiten der Lernenden gewisse Voraussetzungen erfüllt sein, damit das Handeln und Lernen in Praxissituationen stattfinden kann. Die Praxisausbildenden müssen etwas ‹*können*› und die Studierenden etwas ‹*verstehen können*›, damit ein Lernen möglich wird. Respektive müssen die Studierenden zunächst etwas ‹tun können›, das dann zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion werden kann. Dies setzt dann aber zwingend die Explizierbarkeit des Tuns voraus, es braucht also ein ihnen zugängliches Wissen für die Reflexion.

Die Hochschulen können zwar einen Teil des Kompetenzerwerbs delegieren, aber, dass dieser Erwerb auch gelingt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. So müssen die Praxisausbildenden den Kompetenzerwerb nicht nur kennen und verstehen, sondern diesen auch als bedeutungsvoll bewerten. Die Bedeutung also, welche die Praxisorganisationen diesen Kompetenzen, die von der Hochschule an sie delegiert werden, beimessen, ist letztendlich entscheidend dafür, ob das Lernen in der Praxisausbildung – so wie von der Hochschule angedacht – überhaupt gelingen kann. Doch was sind die Kriterien für das Gelingen, respektive für die Beurteilung über den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung? In der Regel entscheiden die Praxisausbildenden darüber, ziehen also einen Vergleich zwischen ‹Vor- und Nachher›. Dabei übernehmen sie von den Hochschulen eine ‹operationalisierte Professionalität› in Form von Kompetenzzielen, die implizit voraussetzt, dass auch die beurteilende Fachperson über einen gesicherten professionellen Habitus verfügt.

Falls dieser nicht besteht, ist zumindest fraglich, ob eine gültige Aussage über den Kompetenzerwerb und somit die ‹operationalisierte Professionalität› möglich ist.

Bogo (2010, S. 176) kommt zu dem Schluss, dass die Soziale Arbeit über kein umfassendes Bewertungssystem für die Praxisausbildung verfügt. Es zeigen sich aber in den letzten Jahren Forschungen, welche die Frage «Was ist in der Praxisausbildung gut genug?» (Buck, Fletcher & Bradley, 2015; Yu, Moulding, Buchanan & Hand, 2015) in den Fokus nehmen und Forschungen, die sich mit der Messbarkeit von Praxiskompetenzen auseinandersetzen (Bogo et al., 2004; Chow, Cheung & Chan, 2016; Regehr, Bogo, Regehr & Power, 2007; Regehr, Bogo & Regehr, 2011; Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Regehr, 2012; Wilson & Kelly, 2010).

(3) Der dritte herausfordernde Bereich, in dem es darum geht, ein Kompetenzprofil der Sozialen Arbeit zu formulieren, gilt generell für Kompetenzprofile und hat sowohl mit dem Kompetenzbegriff zu tun als auch mit dem Fakt, dass Kompetenzprofile in erster Linie Kompromisspapiere darstellen. Der Kompetenzbegriff hat sich seit der Bologna-Reform etabliert und Niedermair (2012, S. 7) hielt bereits vor einigen Jahren fest:

> Kompetenz ist gefragt, Kompetenzen sind «in». (…) Der «neue» Geist der Kompetenzorientierung weht auf schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Plattformen. Aus Lehr- und Studienplänen sowie (berufs-)bildungspolitischen Papieren (…) ist diese Leitkategorie nicht mehr wegzudenken.

Die sprachliche Etablierung hatte aber nicht die inhaltliche Schärfung des Kompetenzbegriffs zur Folge. So hält Niedermair fest, dass es eine «Fülle unterschiedlicher, keineswegs durchgängig konsensfähiger Begriffskonnotationen, Konzeptualisierungen, Ansätze und Modelle» (2012, S. 7) gibt, und Leeten beschreibt die Kompetenzorientierung als «Ökonomisierung des Bildungssystems» (2017, S. 124) und äussert sich dazu ablehnend zu dieser Form des Bildungsverständnisses. Reinmann (2015, 19ff.) hält fest: «Dem Kompetenzbegriff ist das genuin Pädagogische abhandengekommen», und äussert sich dazu kritisch insofern, als Kompetenzmodelle für Professionen nicht spezifisch genug seien (Reinmann, 2015, 27ff.). Im März 2018 beschäftigte sich die Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland im Rahmen der nexus-Jahrestagung mit dem Thema «Bilanz der Umsetzung der Kompetenzorientierung» und ging dabei unter anderem der Frage nach, ob die Kompetenzorientierung zur Inkompetenz führe. Die Bilanz fiel zwiespältig aus. Der Kompetenzbegriff ist zwar aus der Hochschullandschaft nicht mehr wegzudenken, aber es bleibt noch immer unklar und umstritten, was unter Kompetenzen konkret zu verstehen ist und wie diese operationalisiert werden können. Dies ist ganz allgemein verstanden eine Problematik, die aber auch für die Soziale Arbeit im Speziellen gilt (Regehr et al., 2011, S. 469). In England hat sich die British Association of Social Workers (BASW) schon seit einigen Jahren vom Kompetenzbegriff entfernt und in Bezug auf ihr Rahmenkonzept (Professional Capabilities Framework, PCF) betont: «The PCF represents a move away from a competence-based approach and uses instead the concept of ‚capability'.» (BASW, 2012, S. 7) In den USA mündeten mehrere Forschungsprojekte (Bogo et al., 2006; Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Anstice, 2012) an Hochschulen der Sozialen Arbeit darin, dass ein ganzheitliches Verständnis von Kompetenz verschriftlicht wurde, auf das sich der Council

of Social Work Education [1] (CSWE, 2015, S. 6) bezieht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Kompetenzbegriff kontrovers diskutiert wird und sich daraus wichtige Fragen ergeben: Wie können Kompetenzen formuliert und eine gültige Aussage über den Kompetenzerwerb gemacht werden, wenn nicht klar ist, was unter einer Kompetenz zu verstehen ist? Was ist – wenn schon der Kompetenzbegriff nicht geklärt ist – mit einem Kompetenzprofil gemeint? Für die vorliegende Dissertation ist die Debatte rund um den Kompetenzbegriff nicht die Thematik. Die Unschärfe des Begriffs bleibt aber selbstverständlich bedeutsam, wenn es darum geht, Kompetenzprofile und den an den Lernort Praxis delegierten Kompetenzerwerb zu diskutieren, und wird deshalb an verschiedenen Stellen aufgegriffen werden.

Ein weiterer Punkt mag mit dem unscharfen Kompetenzbegriff indirekt zusammenhängen. Wer selbst einmal an einem Prozess beteiligt war, in dem es darum ging, ein Kompetenzprofil zu erarbeiten, wird wohl Ähnliches berichten können. Die Entwicklung von Kompetenzprofilen ist zwar für jedes Curriculum und für jede Hochschule eine zentrale Aufgabe (Gabriel-Schärer, 2007, S. 6), aber die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen bzw. die Auswahl der Personen, welche effektiv an der Erarbeitung mitwirken, ist oft zufällig und von den Ressourcen der Dozierenden abhängig. Die Diskussionen verlaufen dabei meistens kontrovers, da entlang der jeweiligen individuellen, bezugswissenschaftlichen oder theoretischen Bezüge bereits die Frage, woraufhin Fachhochschulen ihre Studierenden ausbilden sollen, in einem Kollegium umstritten ist. Insgesamt handelt es sich also um einen Kompromiss, der zudem stark davon abhängig ist, wer gerade an der Hochschule tätig ist. Was Bogo und Vayda bereits 1998 festhielten (Bogo, 2010, S. 23), gilt heute wohl immer noch:

> (…) that the curriculum of any school of social work is an expression of the view of its faculty members and key stakeholders at a particular point in time: their perception about what social work should look like; what knowledge base is important; their ideologies, values, preferred methodologies, and skills.

Kompetenzprofile sind also in den Studiengängen eher ein minimaler Kompromiss als ein maximales Grundlagenpapier.

Aus den in der Einleitung skizzierten Punkten folgt zunächst, dass das Thema der Dissertation – der von den Fachhochschulen an den Lernort Praxisorganisation delegierte Kompetenzerwerb – viele Fragen generiert und sich somit eine Auseinandersetzung damit lohnt. Weiter folgt daraus, dass die Entwicklung eines Kompetenzprofils anspruchsvoll ist, dass es eine Begründung für den an die Praxis delegierten Kompetenzausschnitt braucht und auch, dass die Erstellung eines Kompetenzprofils in Auseinandersetzung und in der Zusammenarbeit mit dem Lernort Praxisorganisation zu erfolgen hat.

---

[1] Der *Council on Social Work Education* (CSWE) ist die nationale Vereinigung, welcher die Studiengänge der Sozialen Arbeit in den Vereinigten Staaten vertritt. Er übernimmt dabei die richtunggebende, koordinierende und kontrollierende Organisation, die An- und Aberkennung aller Studienprogramme hängen direkt von CSWE ab. (Reichert und Wieler Joachim (2001, S. 1614)) Zu den Mitgliedern gehören über 750 akkreditierte Bachelor - und Masterstudiengänge der Sozialarbeit sowie einzelne Sozialpädagogen, Praktiker und Agenturen, die sich der Förderung einer qualitativ hochwertigen Sozialarbeitsausbildung widmen. Die Akkreditierungskommission der CSWE ist vom Council for Higher Education Accreditation als einzige Akkreditierungsagentur für die Ausbildung in der Sozialarbeit in den Vereinigten Staaten und ihren Territorien anerkannt.

2 Aufbau der Dissertation

Die Dissertation besteht aus fünf Teilen (I–V). Der vorangegangene Einleitungsteil (I) diente der Verortung der Dissertation sowie der Darlegung des Erkenntnisinteresses.

Teil II fasst den Theorie-, Diskussions- und Forschungsstand zu den Kompetenzprofilen der Sozialen Arbeit und zu dem an die Praxis delegierten Kompetenzerwerb zusammen. Nach einem Kapitel, das sich mit verschiedenen zentralen Begriffen auseinandersetzt, werden in einem weiteren Kapitel die nationalen und internationalen Rahmenbedingungen und Referenzen für Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit dargestellt, die in Kapitel 3 in Form einer vergleichenden Darstellung diskutiert werden. In einem vierten Kapitel wird der Fokus auf die Praxisausbildung als konstitutives Element von Ausbildungsstudiengängen der Sozialen Arbeit gelegt. Dieses Kapitel umfasst sowohl historische Bezüge (bezogen auf die Schweiz) wie auch Ausführungen zur Bedeutung der Praxisausbildung im internationalen Kontext. Das eigentliche Herzstück dieses Teils bildet Kapitel 4.3., das sich mit dem Wesen der Praxisausbildung auseinandersetzt und verschiedene Themen und Perspektiven der Praxisausbildung skizziert. Teil II schliesst mit einer Zusammenfassung sowie der Benennung von Forschungsdesideraten ab. Diese Ausführungen werden genutzt, um die Fragestellungen und Forschungsfragen für den empirischen Teil und den theoretischen Bezugsrahmen zu präzisieren.

Die Teile III und IV untersuchen die entwickelten Fragestellungen, indem die Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit aus der Deutschschweiz miteinander verglichen werden. Dies geschieht in Form einer Dokumentenanalyse. Dabei interessieren sowohl das ‹Ganze› wie auch der ‹Ausschnitt› des Lernortes Praxisorganisation. Der Vergleich erfolgt deskriptiv, es geht somit zunächst nicht um eine Bewertung, sondern um eine strukturierende Beschreibung der Befunde. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch. Dabei wird ein spezielles Augenmerk auf die Entstehung der Kompetenzprofile gelegt; dazu werden Expertinnen- und Expertengespräche mit den an der Erarbeitung der Kompetenzprofile beteiligten Personen geführt. Der empirische Teil schliesst mit spezifischen und übergeordneten Befunden sowie mit einer Zusammenfassung ab.

Der Teil V nutzt die empirischen Befunde, um diese entlang der Fragestellungen zu diskutieren. Als zentrales Ergebnis der Dissertation werden dabei grundlegende, generalisierbare und kritische Punkte herausgearbeitet. Auf dieser Basis werden Empfehlungen für die Ausgestaltung von Kompetenzprofilen der Sozialen Arbeit und für den Kompetenzerwerb am Lernort Praxisorganisation formuliert. Die Dissertation mündet schliesslich in einen Ausblick, in dessen Rahmen einerseits ihr Beitrag für die Soziale Arbeit und die Bildungspraxis reflektiert wird und andererseits Forschungsdesiderata aufgezeigt werden.

II DISKUSSIONSSTAND: KOMPETENZPROFILE IN DER SOZIALEN ARBEIT

Wie in Kapitel I-1 ausgeführt, ist die Dissertation mit dem Anspruch verbunden, einen Beitrag zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen für Studiengänge der Sozialen Arbeit zu leisten. Damit dieser Anspruch erfüllt wird, stehen zunächst der aktuelle Diskussions- und Forschungsstand rund um die Kompetenzprofile und den an die Praxis delegierten Kompetenzerwerb im Fokus. In diesem Teil II geht es demnach um folgende Fragen:

1. «Was wissen wir über Kompetenzprofile von Studiengängen der Sozialen Arbeit? (Anders ausgedrückt: Was wissen wir über das ‹Ganze›?)»
2. «Was wissen wir über den an die Praxis delegierten Kompetenzerwerb? (Was wissen wir über den ‹Ausschnitt Lernort Praxisorganisation›?)»
3. «Was wissen wir über das Verhältnis und die Zirkularität der beiden Lernorte ‹Hochschule› und ‹Praxisorganisation›? (Was wissen wir über das Zusammenspiel des ‹Ganzen› und des ‹Ausschnittes›?)»

Dieses Wissen wird dargestellt und dazu genutzt, damit aus den Befunden Forschungsdesiderate formuliert werden können. Diese Desiderate bilden dann die Grundlage dafür, die Fragestellung der Dissertation zu präzisieren und theoretisch zu verorten. Die nachfolgenden Kapitel werden an dieser Stelle kurz benannt und beschrieben:

In Kapitel 1 wird in das Thema der Kompetenzprofile in Studiengängen der Sozialen Arbeit eingeführt und es werden mögliche Referenzen für die Erarbeitung und Begründung von Kompetenzprofilen genannt.

In Kapitel 2 werden ausgewählte Begriffe diskutiert, welche für die Dissertation bedeutsam sind. Dabei handelt es sich mehr um theoretische wie begriffliche Annäherungen – teilweise auch um Interpretationen – und weniger um abschliessende Begriffsklärungen. Die Ausführungen sind zentral, damit Bezugspunkte für die Verständlichkeit der Ausführungen geschaffen und die theoretischen Verortungen vorgenommen werden können.

In Kapitel 3 werden die nationalen und die internationalen Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit erörtert und Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert.

In Kapitel 4 werden zunächst unterschiedliche Bezüge zur Praxisausbildung dargestellt. Es folgt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Wesen der Praxisausbildung. Dabei wird auch ein Fokus auf das Lernen in der und durch die Praxis sowie auf die Beurteilung von Kompetenzen gelegt.

Der Teil II schliesst mit einer Zusammenfassung sowie der Benennung von Forschungsdesideraten (Kapitel 5) ab. Diese Ausführungen werden dazu genutzt, damit die Fragestellungen für den empirischen Teil sowie der theoretische Bezugsrahmen präzisiert werden können.

1 Kompetenzprofile in Ausbildungsgängen der Sozialen Arbeit in der Schweiz

Einleitend kann festgehalten werden, dass jede Hochschule der Sozialen Arbeit selbstständig und weitgehend unabhängig ein eigenes Kompetenzprofil entwickelt und dabei Schwerpunkte setzen kann, die der Profilschärfung des eigenen Studienganges dienen. Wie die Fachhochschulen den Entwicklungsprozess für ein Kompetenzprofil steuern und methodisch begleiten, zu welchem Zeitpunkt sie dies einleiten und mit welchen Anspruchsgruppen die Hochschulen zusammenarbeiten, ist ihnen überlassen. Dies betrifft auch die Frage, ob und wie die Praxisorganisationen bei der Entwicklung eines Kompetenzprofils einbezogen werden. In der Regel geht mit dem Entwickeln des Kompetenzprofils eine Revision des Curriculums einher. Das heisst, mittels Überarbeitung des Lehrplans und der Konzeption von neuen Modulen wird das Kompetenzprofil operationalisiert. Die Bildungsziele werden auf konkrete Inhalte heruntergebrochen. Kompetenzprofile haben folglich zunächst die Funktion eines zentralen Steuerungselements für das Profil des Studiengangs und damit für den Kompetenzerwerb (Widulle, 2009, S. 47). Die Entwicklung eines Kompetenzprofils ist für jede Hochschule eine konstitutive Aufgabe. Dazu schreibt Gabriel (2007, S. 6):

> Die Entwicklung von Kompetenzprofilen ist zentraler Bestandteil jeder Curriculumsentwicklung. Das jeweilige Profil entspricht den Zielen des Studiums. Da Hochschulen mit ihrem gesellschaftlich zugestandenen Ausbildungsmonopol Studierende anschliessend in diese Ausbildungsprofile einbinden, müssen diese Ziele/Profile in einen Legitimationszusammenhang gestellt werden, d.h. empirisch (über die Analyse beruflicher Anforderungen und deren Weiterentwicklung oder über die Sammlung und Systematisierung beruflicher Erfahrungen und Alltagsbeobachtungen aus mehreren Perspektiven: Arbeitgebende, Arbeitnehmende, Lehrende, Auszubildende) oder normativ (z.B. ausbildungspolitisch und bildungstheoretisch) begründet oder abgeleitet werden.

Das Entwickeln eines Kompetenzprofils ist ein aufwändiger Prozess – Gabriel hat die Arbeit an einem fundierten Kompetenzprofil als «Knochenarbeit» bezeichnet (2007, S. 4) –, der in der Regel kooperativ mit den Anspruchsgruppen (Mitarbeitende, Fachpersonen der Praxis, Studierende) erfolgt. Der Lead des Prozesses obliegt der Fachhochschule, die nebst professionellen und disziplinären Überlegungen die Profilierung des Studienganges gegenüber der Konkurrenz mitdenkt. Die Fachhochschulen befinden sich bei der Entwicklungsphase jedoch nicht in einem luftleeren Raum, sondern können und müssen sich an Referenzen orientieren (siehe Abbildung 1). Dies geschieht in der Regel nicht spannungsfrei, da sich die Verständigung im jeweiligen Kollegium kompliziert gestaltet und auch etwas mit der einleitend skizzierten Ausgangslage zu tun hat: Die an den Hochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz tätigen Dozierenden sind in Bezug sowohl auf ihre disziplinäre Verortung als auch auf ihre eigenen Erfahrungen in der Praxis heterogen. Das lange Zeit fehlende Promotionsrecht in der Sozialen Arbeit hat dazu geführt, dass die promovierten Dozierenden aus den Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit kamen, während die praxiserfahrenen Dozierenden über einen Master-Abschluss in der Sozialen Arbeit verfügten. Dies hat die Verständigung über ein gemeinsames Kompetenzprofil erschwert, da bereits auf der Ebene der Frage, was denn eine Fachhochschule ist und wozu sie die Studierenden befähigen soll – zu einer Master- oder eher zu einer Praxistauglichkeit –, kontrovers diskutiert wurde. An dieser Stelle braucht es

einen Konsens, denn soll ein Kompetenzprofil (und das daraus entwickelte Curriculum) Kraft entwickeln, dann darf dies nicht auf der Ebene eines verschriftlichten Minimalkompromisses stehen bleiben und zu einem Papier verkommen, welches formal zwar in Kraft gesetzt wird, aber von den Dozierenden als fehlerhafte Grundlage abgelehnt und deshalb unbedeutsam wird.

Wie bereits festgehalten, verfügen Fachhochschulen beim Entwickeln von Kompetenzprofilen über einen grossen Handlungsspielraum. Sie tun dies aber nicht unabhängig von Referenzen und Orientierungen [2]. Diese können grafisch wie folgt dargestellt werden, sind aber nicht als abschliessend zu betrachten:

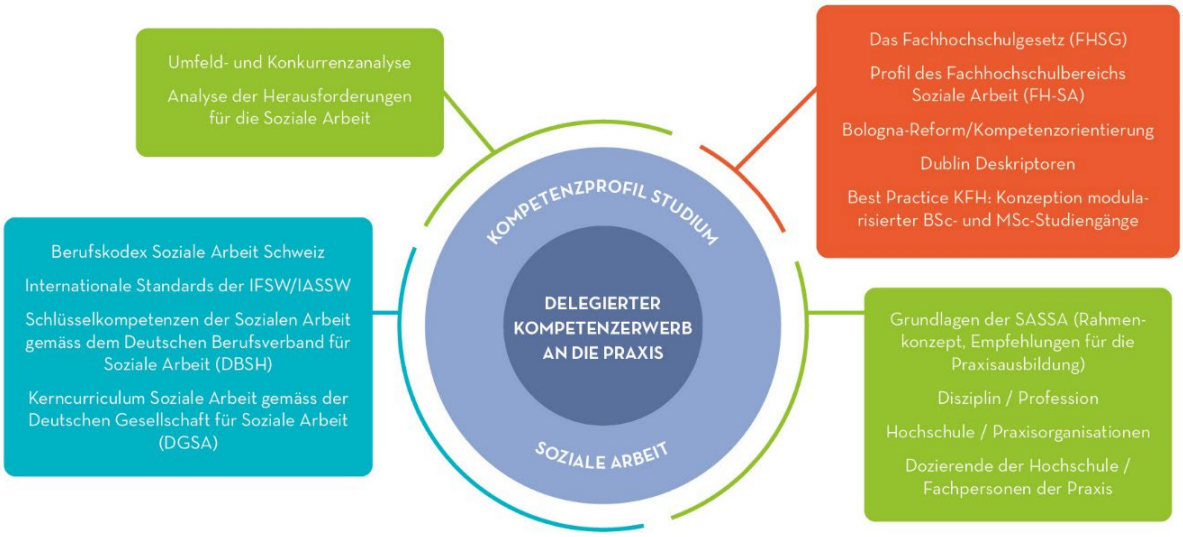


Abbildung 1: Mögliche Referenzen und Orientierungen für die Erarbeitung von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung)

Die dargestellten Referenzen und Orientierungen können den Hochschulen als Basis für die Erarbeitung eines eigenen Kompetenzprofils dienen. Naheliegend ist die Orientierung an Rahmenkonzepten, die von wissenschaftlichen Fachgesellschaften, fachhochschulübergreifenden Konferenzen oder Berufsverbänden erarbeitet wurden (siehe dazu ausführlich Kapitel 3). Scheidgen (2019, S. 31) bezeichnet diese Rahmenkonzepte als curricular orientierte Ansätze. Diese tragen zwar unterschiedliche Bezeichnungen [3], aber der Fokus ist bei diesen Grundlagen identisch: Es geht darum, das Wesentliche eines Fachs zu benennen und zudem Raum für spezifische und individuelle Ergänzungen der einzelnen Studiengänge zu belassen (Hochschulrektorenkonferenz, 2020; Schaper, 2012). Rahmenkonzepte stecken somit die grundsätzlichen Bedingungen ab, lassen dabei aber den Hochschulen inhaltliche und didaktische Gestaltungsmöglichkeiten. Die Modelle basie-

[2] Zudem besteht für alle Fachhochschulen der Anspruch, dass ihre Studiengänge zu einer unmittelbaren Arbeitsmarktfähigkeit FH SCHWEIZ (2018, S. 2) führen sollen. Die Arbeitsmarktfähigkeit, respektive die Employability, gilt als unverzichtbares und unbestrittenes Profilmerkmal von Fachhochschulen Matt (2010, S. 10).

[3] Zum Beispiel Qualifikationsrahmen, Kerncurriculum, Schlüsselqualifikationen, Framework.

ren auf einem generalistischen Grundverständnis der Sozialen Arbeit; die Kompetenzen und Wissensinhalte sind zudem arbeitsfeldübergreifend formuliert. Scheidgen (2019, S. 31) beschreibt nebst den curricular orientierten Ansätzen eine zweite Gruppe von Kompetenzmodellen, die er als handlungstheoretische Modelle bezeichnet. Mit diesen werden gemäss Scheidgen, unabhängig von curricularen Überlegungen, Kompetenzen dargestellt, welche Studierende im Laufe des Studiums erwerben sollten. Dabei gehen diese Modelle von konkreten Anforderungssituationen aus der Praxis aus und erörtern die benötigten Kompetenzen, indem implizit oder explizit auf ein theoretisches und (sozial-)pädagogisches Verständnis Bezug genommen wird. Gemäss Scheidgen (2019, S. 35) hat Maja Heiner (2018) das am weitesten entwickelte handlungstheoretische Modell sozialpädagogischer Kompetenzen vorgelegt. Diesem ‹Strang› müssen aber weitere Autorinnen und Autoren zugeordnet werden, die mit ihren Publikationen für das Studium der Sozialen Arbeit in den letzten Jahren relevant geworden sind. So sind die Publikationen von Burkhard Müller (2019), Hiltrud von Spiegel (2018), Franz Stimmer (2020) oder Ursula Hochuli Freund und Walter Stotz (2017) als Lehrmittel im Zuge der Ausbildung an Hochschulen bedeutsam.

Wie in der Abbildung 1 aufgeführt, gibt es noch weitere Annäherungspunkte für die Erstellung eines Kompetenzprofils. Es sind auch übergeordnete hochschulspezifische Grundlagen zentral, die keinen direkten Bezug auf die Soziale Arbeit nehmen, aber generische Faktoren und Kompetenzen für die Hochschulausbildung beschreiben. Dazu gehören zum Beispiel das Dokument «Best Practice KFH» (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2011) oder die Dubliner Deskriptoren, die sich mit Referenzniveaus der Studienzyklen befassen und diese darstellen.

Mit der Erarbeitung eines Kompetenzprofils kann ein empirischer Prozess einhergehen, der dazu beitragen soll, dieses empirisch abzusichern. Es kann aus unterschiedlicher Perspektive formuliert sein. Zum einen könnte den Bedürfnissen der Stakeholder der Sozialen Arbeit Rechnung getragen werden, zum anderen könnten auch Forschungsergebnisse im Bereich der Professionalisierung im Zentrum stehen, mit welchen die Frage beantwortet wird, wie Studierende zu Fachpersonen der Sozialen Arbeit werden. Ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen sowie vom professionsbezogenen Fachdiskurs könnten somit zum Beispiel Anforderungen und benötigte Kompetenzen an das Studium der Sozialen Arbeit formuliert werden. Diese Analysen des Umfeldes und von gesellschaftlichen Entwicklungen sind bei der Konzeption von Kompetenzprofilen bedeutsam; dabei handelt es sich in der Regel aber nicht um grossangelegte Studien, sondern um kleine Projekte, wie es die HSLU in einem Werkstattheft zur Curriculumsentwicklung (Gabriel-Schärer, 2007, S. 15) oder die HSA FHNW in einem Artikel (Kasteel, Markwalder, Parpan-Blaser & Wilhelm, 2008) beschrieben haben.

Bei der Erarbeitung von Kompetenzprofilen sind zudem internationale Definitionen und Grundlagen von Bedeutung (siehe dazu Kapitel II-3.2). So lassen sich für die Soziale Arbeit – ausgehend von der internationalen Definition (International Federation of Social Workers [IFSW], 2017) – Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen ableiten, welche Fachpersonen der Sozialen Arbeit benötigen. Aber auch die Berufskodexe spielen eine Rolle (siehe ebenfalls Kapitel II-3.2). Aus den Kodexen lassen sich Handlungsprinzipien und -maximen ableiten, die bedeutsam für ein

Kompetenzprofil für das Studium der Sozialen Arbeit sind, siehe dazu zum Beispiel den Berufskodex in der Schweiz (AvenirSocial, 2010).

Eine letzte ‹Orientierung›, die bei der Erarbeitung von Kompetenzprofilen relevant ist, könnte als ‹Dozierenden-basierte Orientierung› bezeichnet werden. Ausgehend von den Überlegungen, der Expertise und den Kompetenzen des Kollegiums werden demnach Anforderungen an das Studium der Sozialen Arbeit und die hierfür benötigten Kompetenzen formuliert. Das Kompetenzprofil wird folglich nicht (nur) nach ‹objektiven Kriterien› gestaltet, sondern auch von der Zusammensetzung des Kollegiums und von den ‹subjektiven Vorlieben› beeinflusst.

Im nächsten Kapitel folgt eine Annäherung an theoretische Konzepte und Begriffe rund um den Kompetenzbegriff. Die theoretische Diskussion wird entlang der Begriffe Kompetenzprofil, Kompetenz und Kompetenzentwicklung geführt.

2 Begriffsklärungen und theoretische Grundlagen

In dieser Dissertation werden Kompetenzen dargestellt, die von den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit im Rahmen der Praxisausbildung an den Lernort Praxisorganisation delegiert werden. Diese Kompetenzen sind wiederum integraler Teil der Kompetenzprofile der Hochschulen. Damit sind die zentralen Begriffe genannt, was die Ausgangslage – eine relevante Begriffsklärung vorzunehmen – als ein machbares Unterfangen erscheinen lässt. Es zeigen sich aber Herausforderungen, die damit zusammenhängen, dass die Begriffsannäherungen ohne theoretische Grundlagen nicht zu verstehen und nicht zu klären sind. So ist zum Beispiel der Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit ohne die Diskussion darüber, was denn Professionalität, Berufsbefähigung und Professionalisierung bedeutet, nicht zu klären. Diese Begriffe wiederum sind nicht losgelöst von Ausführungen zu der Berufsbiografie, der professionellen Identität und dem professionellen Habitus zu diskutieren. Es handelt sich bei den Begriffen, die in diesem Kapitel diskutiert werden, um theoretisch-begriffliche Konzepte, die nicht abschliessend dargestellt werden. Dennoch sind die Ausführungen aus theoretischer Sicht für die Dissertation von Relevanz, weil sie einen Beitrag zur Verortung der Arbeit leisten und zentrale Referenzen für die Auswertung in der Dokumentenanalyse darlegen.

2.1 Kompetenzprofil

Der Begriff Kompetenzprofil setzt sich aus zwei Worten zusammen: ‹Kompetenz› und ‹Profil›. Was unter Kompetenzen zu verstehen ist respektive, ob diese überhaupt zu fassen sind, wird später Gegenstand der Ausführungen sein. Das ‹Profil› hat gemäss Duden verschiedene Bedeutungen. Im Zusammenspiel mit ‹Kompetenz› ist im Duden am ehesten die Bedeutung ‹charakteristisches Erscheinungsbild› oder ‹die Gesamtheit ausgeprägter Eigenschaften› gemeint. Es geht um eine Kontur oder einen Umriss. Mit Kompetenzprofilen ist die Hoffnung verbunden, dass diese Kontur – welche zunächst einmal eine Richtlinie für formal strukturiertes Wissen ist – zu einem Bildungsprozess führt sowie das Handeln und Denken der Studierenden verändert.

Das Wort Kompetenzprofil hat je nach Kontext eine andere Bedeutung. So stellt ein Kompetenzprofil in einem Rekrutierungsverfahren einen wesentlichen Baustein jeder Bewerbung der Kandidierenden dar (Sutoris, 2019, S. 39). Damit wird die eigene Person vorgestellt und das persönliche Kompetenzprofil mit dem Anforderungsprofil der offenen Stelle präsentiert. Es geht folglich darum, die eigenen Kompetenzen und einen Teil der persönlichen Eigenschaften zu beschreiben.

Relevant für die Dissertation ist auch der Begriff des doppelten Kompetenzprofils. Dieser rückte in den letzten Jahren (erneut) in den Fokus von bildungspolitischen Überlegungen. Es wird seit jeher erwartet und ist gemäss Sibold sogar politisch erwünscht (2017, S. 109), dass Dozierende der Fachhochschulen sowohl über wissenschaftliche Kompetenz als auch über Berufs- und somit Praxiserfahrung verfügen. Die Dozierenden an den Fachhochschulen sollen demnach beides können: Wissenschaft bzw. Forschung und Praxis. Der Grund, weshalb das doppelte Kompetenzprofil wieder an Aktualität gewonnen hat, liegt daran, dass an den Hochschulen ein Nachwuchsproblem festgestellt wurde. Der Bund reagierte darauf mit verschiedenen Projekten und wollte – und will noch immer – den Mittelbau der Hochschulen dabei unterstützen, sich ein doppeltes Kompetenzprofil anzueignen. [4] Der Begriff ist deshalb relevant, weil die Anforderung des doppelten Kompetenzprofils an die Dozierenden etwas damit zu tun hat, dass Fachschulen den Auftrag haben, gemäss Art. 26 HFKG «durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten» vorzubereiten. Zwar steht der berufsqualifizierende Abschluss im Vordergrund, aber die Studierenden sollen ebenfalls in der Lage sein, wissenschaftliche Methoden zu verstehen und anzuwenden. Kompetenzprofile von Fachhochschulen müssen diesen Anspruch demnach zwingend einlösen. Das doppelte Kompetenzprofil ähnelt somit den Kompetenzprofilen der Fachhochschulen. Ebenfalls eine Verwandtschaft besteht zwischen den Kompetenzprofilen eines Berufsstandes und denen von Studiengängen. Dies ist naheliegend, wenn das, was den Beruf ausmacht, beschrieben wird, Übereinstimmungen mit dem Kompetenzprofil eines Studienganges hat, der zur Ausübung des Berufes befähigen soll.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) setzt auf ihrer Webseite (Hochschulrektorenkonferenz, 2020) Kompetenzprofile mit Qualifikationsrahmen gleich, die «spezifische „Kataloge“ von wesentlichen und unentbehrlichen Lernergebnissen, Kompetenzen oder Inhalten, die das Fach repräsentieren» beinhalten. Gemäss der HRK werden dafür unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, «beispielsweise Qualifikationsrahmen, Kerncurriculum, Lernergebniskatalog oder Kompetenzprofil» (Hochschulrektorenkonferenz, 2020). Dabei verfügen diese Referenzen über eine Gemeinsamkeit, die darin besteht, dass das Wesentliche eines Fachs beschrieben wird (Hochschulrektorenkonferenz, 2020; Schaper, 2012). Kompetenzprofile an Hochschulen haben aber noch weitere Funktionen. So können sie im Rahmen des Studiums oder von Weiterbildungen der Klärung der gegenseitigen Erwartungen der Beteiligten dienen (Bachmann, 2014, S. 26) oder

[4] Der Bundesrat legte deshalb in seiner Botschaft vom 25. Januar 2012 über die Legislaturplanung 2012–2015 für den BFI-Bereich die Nachwuchsförderung als wichtiges Ziel fest Staatssekretariat für Bildung und Forschung (2012, S. 2). Dies hatte unter anderem zur Folge, dass im Rahmen von projektgebundenen Beiträgen gemäss HFKG (Art. 59), verschiedene Pilotprogramme finanziert wurden. So unterstützte der Bund unter anderem mit P11 das «Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs».

Transparenz über die Inhalte des Studiums herstellen und damit unter anderem die gegenseitige Anerkennung von Leistungen gewährleisten (Schaper, 2012).

Ausgehend davon, dass Kompetenzprofile einen fachlichen Konsens darstellen, dienen diese als Rahmen für Hochschulen dazu, dass Studiengänge einen Raum vorfinden, damit individuelle Ergänzungen vorgenommen und eigene Stärken und Schwerpunkte in der Lehre umgesetzt werden können. «Somit sind sie ein Hilfsmittel, um Studiengänge und Curricula zu gestalten und weiter zu entwickeln.» (Hochschulrektorenkonferenz, 2020; Schaper, 2012) Auch Busse und Ehlert verstehen unter Kompetenzprofil Rahmenkonzepte, «an denen sich Curricula Sozialer Arbeit orientieren sollten» (2012, S. 88).

In der vorliegenden Dissertation sind mit dem Begriff Kompetenzprofil die aktuellen Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit aus der Deutschschweiz gemeint [5]. Es geht demnach um diejenigen Grundlagen, welche die Fachhochschulen als Referenz nutzen, um ihre Bachelor-Studiengänge zu gestalten. Sie sind dabei zugleich Abgangsprofil und leitende Referenz für die Planung und Organisation von Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen des Studiums, sie sind Ziel und Richtschnur für die Studiengänge.

Für die Konzeption und Entwicklung von Kompetenzprofilen dualer Studiengänge ist die Gestaltung der Theorie-Praxis-Relation massgebend (Arens-Fischer, Dinkelborg & Grunwald, 2019, S. 177). Im folgenden Kapitel stehen diese Relation und die Frage im Fokus, wie Kompetenzprofile mit einer curricularen Verzahnung der beiden Lernorte entwickelt werden können.

2.2 Kompetenzprofile dualer Studiengänge

Als wesentliches übergeordnetes Merkmal dualer Studiengänge beschreiben Arens-Fischer et al. (2019, S. 178) «die Integration von (mindestens) zwei Lernorten in das Studium: die Hochschule und einen Lernort Betrieb». Dabei wird die Gestaltung der Theorie-Praxis-Relation als «massgebend» (Arens-Fischer et al., 2019, S. 177) dargestellt. Gerstung und Deuer (2021, S. 196) definieren die Theorie-Praxis-Verzahnung ebenfalls als grundlegendes Merkmal des dualen Studiums. Arens-Fischer et al. (2019) halten fest, dass die Hochschulforschung zu dualen Studiengängen mit dem Fokus auf den Kompetenzerwerb schwach ausgeprägt ist (S. 180), Gerstung und Deuer (2021, S. 196) verdeutlichen, dass es sich bei der Theorie-Praxis-Verzahnung zwar um ein definiertes Konzept handelt, dem jedoch ein «heterogenes und unterspezifiziertes Begriffsverständnis» zugrunde liegt. Gemäss Arens-Fischer et al. (2019, S. 180) gibt es zwar eine Reihe von Modellen, Konzepten und Instrumenten zur Kompetenzmessung im Hochschulbereich – sie verweisen dabei auf Erpenbeck, Rosenstiel, Grote und Sauter (2007) –, aber es bestehe dennoch ein Mangel an Modellen, «die (auch) die strukturell-institutionelle Verzahnung der Lernorte eines dualen Studiums mit dem potenziellen Spannungsfeld der Erkenntnisorientierung am Lernort Hochschule und der eher stärker ausgeprägten Nützlichkeitsorientierung am Lernort Betrieb aufgreifen und deren Beiträge zur Kompetenzentwicklung messbar machen» (Arens-Fischer et al., 2019, S. 180).

[5] Bei der ZHAW wird dies als Qualifikationsprofil bezeichnet, bei der BFH, FHNW, FH Ost und der HSLU als Kompetenzprofil.

Gerstung und Deuer (2021, S. 201–203) schlagen vor, drei Dimensionen der Verzahnung zwischen Lernorten und Wissenstypen im dualen Studium abzubilden: die institutionelle, die organisatorische und die inhaltliche Verzahnung. Die institutionelle Verzahnung umfasst die Regeln der Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Praxisorganisationen sowie Formate der Zusammenarbeit. Im Rahmen dieser Formate findet «die curriculare Abstimmung von Studienplänen, Lernzielen und Prüfungsformen» statt (Gerstung & Deuer, 2021, S. 203). Bezogen auf die Hochschulen der Sozialen Arbeit der Deutschschweiz sind damit unter anderem das Kompetenzprofil der Hochschule und die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen gemeint.

Die organisatorische Verzahnung zielt auf die operative Ebene und umfasst die «zeitliche Vereinbarkeit des Lehrens, Lernens und der Leistungserbringung im dualen Studium» (Gerstung & Deuer, 2021, S. 203). Die organisatorische Verzahnung zwischen Hochschulen der Sozialen Arbeit und Praxisorganisationen wird in Form von Ausbildungsvereinbarungen verschriftlicht, welche auch die praxisbegleitenden Module an der Hochschule einschliessen.

Die inhaltliche Verzahnung zielt auf das konkrete Verhältnis und Verständnis der wechselseitigen Bezugnahmen zwischen theoretischem und praktischem Wissen. Dabei können die Inhalte entlang unterschiedlicher Prinzipien konzipiert und didaktisch gestaltet werden (Gerstung & Deuer, 2021, S. 204). Während die inhaltliche Verzahnung das Theorie-Praxis-Verhältnis zwischen Hochschulen und Praxisorganisationen folglich in den Fokus nimmt, handelt es sich bei der organisatorischen und der institutionellen Verzahnung in erster Linie um die Klärung der Zusammenarbeit und die Formalisierung respektive die Beschreibung der Lerninhalte an den beiden Lernorten.

Alle drei Dimensionen sind für das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation zentral. Der inhaltlichen Verzahnung kommt aber eine besondere Bedeutung zu, denn die Gestaltung der Relationierung zwischen Theorie und Praxis prägt das Verhältnis und das Rollenverständnis der Hochschulen und Praxisorganisationen (Hascher & Zordo, 2015, S. 215). Hascher und Winkler (2017, S. 216) unterscheiden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung drei Grundformen, die in Kapitel II-4.3.2 beschrieben werden. Die Gestaltung des Verhältnisses und die Klärung der Rollen werden grundsätzlich von den Hochschulen verantwortet und der Lead für das Kompetenzprofil liegt bei den Hochschulen. Für die Gestaltung von Curricula und beruflichen Bildungsprogrammen gelten die Kompetenz- und die Arbeitsorientierung als Leitprinzipien (Bauer, 2008, S. 214). Letztere beinhaltet eine Beschreibung der Kompetenzen, die in der Praxis benötigt werden; diese sind empirisch zu bestimmen und in einen Zusammenhang mit dem Kompetenzprofil zu bringen (Bauer, 2008, S. 216).

Dabei sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. Ghisla (2008, S. 34) entwickelt für die Berufsbildung ein Modell der Curriculumsentwicklung in vier Phasen. Dabei wird in einer ersten Phase das berufliche Handlungsfeld modelliert. Diese Analyse dient dann in den weiteren Phasen als Grundlage für die Definition der Kompetenzen und des Kompetenzprofils sowie davon abgeleitet des Curriculums. Wanken und Vogel (2015, S. 152) skizzieren ein Verfahren, in dem in einem Strang die Employability (Beschäftigungsfähigkeit) und die Berufspraxis untersucht werden,

während in einem anderen Strang das disziplinspezifische Wissen und die Theorien beschrieben und für das studiengangsspezifische Kompetenzprofil zusammengeführt werden. Das Kompetenzprofil bildet in diesem Modell den Ausgangspunkt für die Module und das didaktische Setting (Wanken & Vogel, 2015, S. 155). Eine dritte Form, die sich in der Literatur und insbesondere auch bei der Ausgestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit findet, betont den iterativen Prozess. Mit iterativem Vorgehen ist gemäss Gerber, Markwalder und Müller (2011, S. 226) gemeint, dass «in wechselnden Phasen der Erarbeitung, Diskussion, Validierung, Überarbeitung, Revision und Reduktion» eine Verdichtung des Kompetenzprofils erfolgt. Dieses Vorgehen soll gemäss den Autorinnen zu einer breiten internen und externen Abstützung des Kompetenzprofils geführt haben (S. 226). Die Berner Fachhochschule betont für die aktuelle Curriculumsentwicklung ebenfalls die Bedeutung des iterativen Prozesses und nutzt für die Gestaltung des Prozesses den Design-Thinking-Ansatz. Dabei werden der «Wert der Partizipation und die Berücksichtigung der Bedarfe und Bedürfnisse der verschiedenen internen und externen Anspruchsgruppen» beschrieben (Studer, 2021, S. 4). Bei Klein und Weiss (2016, S. 9) geht die erste Phase der Klärung der Kompetenz- und Qualifikationsziele mit der Beschreibung eines Kompetenzmodells einher (siehe dazu Kapitel II-2.4).

Die Formen können sich bei der Konzeption von Kompetenzprofilen ergänzen. Die kurzen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die institutionelle Verzahnung zwischen Arbeitsfeldern und Ausbildungsstätten bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils beginnt. Dies gilt generell für Kompetenzprofile, aber in besonderer Form auch für duale Studiengänge, weil – wie einleitend zu diesem Kapitel festgehalten – das Theorie-Praxis-Verhältnis massgebend und grundlegend für duale Studiengänge ist und im Rahmen von Kompetenzprofilen und Curricula verankert wird. Schaper (2012, S. 37–38) betont zudem, dass es sich bei der Erarbeitung von Kompetenzprofilen um einen sozialen Vorgang handelt und es darum geht, diese Entwicklung nicht nur konzeptionell zu denken, sondern auch als Organisationsentwicklungsprozess zu verstehen. Ebenfalls müssten die einzelnen Schritte als Teamarbeit verstanden und die involvierten Anspruchsgruppen einbezogen werden.

In der vorliegenden Dissertation ist von Relevanz, wie die Hochschulen der Sozialen Arbeit im Austausch mit dem Lernort Praxisorganisation die organisationale, die institutionelle und die inhaltliche Dimension der Verzahnung und dabei insbesondere das Theorie-Praxis-Verhältnis beschrieben und konzeptuell gefasst haben. Wie bereits in der Einleitung thematisiert, ist das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit ein zentrales Thema und Gegenstand von zahlreichen Publikationen. Dewe, Ferchhoff, Scherr und Stüwe (2011, S. 27) gehen von einer unterschiedlichen Strukturlogik von Theorie und Praxis aus und der direkte Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis ist aufgrund der unterschiedlichen Form nicht möglich. Es braucht dazu eine Übersetzungsleistung durch die Fachpersonen der Sozialen Arbeit (Dewe et al., 2011, S. 34). Es ist naheliegend anzunehmen, dass die Fachhochschulen sich im Rahmen des Studiums dieser Übersetzungs- und Relationierungsleistung annehmen und sie konzeptuell beschreiben. Gemäss Dewe (2012, S. 124) geht es im Hochschulstudium nicht darum, eine Theorie-Praxis-Vermittlung einzuüben, sondern «die Fähigkeit des *reflexiven Umgangs* mit wissenschaftlichem Wissen» methodisch zu erwerben. Für die vorliegende Dissertation ist von Interesse, wie die Hochschulen den Erwerb

dieser von Dewe beschriebenen Fähigkeit konzeptualisiert haben und methodisch-didaktisch begleiten. Bei dieser Konzeption ist grundlegend, wie die Hochschulen die Frage beantworten, ob die Theorie der Praxis oder die Praxis der Theorie voran geht. Je nach Antwort auf diese Frage entscheidet dies über die Bewertungshoheit in Bezug auf das relevante Wissen im Studium und somit auch für die Gestaltung und Bedeutung der Praxisausbildung.

2.3 Kompetenzen

In der Einleitung wurde die Frage gestellt, wie Kompetenzprofile und Kompetenzen formuliert werden können und wie eine gültige Aussage über den Kompetenzerwerb gemacht werden kann, wenn nicht klar ist, was unter einer Kompetenz zu verstehen ist. Die Debatte rund um den Kompetenzbegriff ist zwar nicht das Thema dieser Dissertation, doch die Unschärfe des Begriffs wird bedeutsam, wenn es darum geht, Kompetenzprofile zu verstehen und das zugrunde liegende Kompetenzverständnis zu klären. Dieser Logik und diesem Anspruch folgt die theoretische Begriffsklärung: Kompetenzverständnisse werden beschrieben, wodurch ein Rahmen für das Verstehen (Kapitel III und IV) und die Diskussion (Kapitel V) erarbeitet wird. Somit geht es bei der Begriffsannäherung nicht um Vollständigkeit, sondern um das Erarbeiten einer theoretischen Heuristik, sodass die Grundlagen der Hochschulen eingeordnet werden können.

Im Rahmen einer Forschung wurden Hochschuldozierende unter anderem dazu befragt, was sie unter Kompetenzen verstehen (Hericks & Rieckmann, 2018). Eine interviewte Person stellte fest, dass es sich beim Kompetenzbegriff aus ihrer Sicht um ein Modewort handle, und legt dar, dass die Dozierenden schon immer von Kompetenzen in der Ausbildung ausgingen, und nur ein neues Gewand – in Form eines Begriffs – geschaffen wurde (Hericks & Rieckmann, 2018, S. 266). Die befragte Person hat insofern recht, als dass es sich bei der Kompetenz um einen Begriff mit Geschichte handelt. Aber die Person hat unrecht in Bezug darauf, dass die Kompetenz in der Hochschullehre schon immer implizit zentral war.

Zurückgehend auf das lateinische Verb competere, was ‹zusammentreffen, zukommen, zustehen› bedeutet, bezeichnete Kompetenz im 13. Jahrhundert den Bedarf zum Leben und wurde im Kontext von Rechtsfragen gebraucht. Römische Rechtsgelehrte verwendeten das Adjektiv competens, um Beamte als geeignet und angemessen zu beschreiben. Im 20. Jahrhundert erfolgte die Adaption durch andere wissenschaftliche Disziplinen und der Begriff wurde mit einem eigenen Verständnis belegt (Heil, 2007, S. 53ff.). Gemäss Schaper ist zwar klar, um was es im Kern geht – «um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen» –, aber «was darunter jeweils verstanden wird, ist daher sehr vom theoretischen und disziplinären Zugang und vom Anwendungskontext, auf den sich die Kompetenzen beziehen, abhängig» (Schaper, 2012, S. 12). Schaper legt psychologische, bildungswissenschaftliche, berufspädagogische, soziologische und organisationstheoretische Kompetenzauffassungen dar (Schaper, 2012, S. 13), was das Unterfangen einer Systematisierung der Kompetenzverständnisse schwierig erscheinen lässt. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben in den letzten Jahren dennoch einen Überblick zu den Verständnissen und Facetten des Begriffs versucht (siehe dazu zum Beispiel Heil, 2007; Lang-von Wins & Rosenstiel, 2005; Schaper, 2012; Hartig & Klieme, 2009). Dabei unterscheiden sich

die Begriffsverständnisse nicht nur zwischen den, sondern auch in den (wissenschaftlichen) Disziplinen. Die Facetten respektive Verständnisse haben zur Folge, «dass unterschiedliche theoretische Konzepte, empirische Sachverhalte oder auch normative Zielvorstellungen mit dem Konstrukt verbunden werden» (Schaper, 2012, S. 12).

In den Fokus der folgenden Ausführungen rücken Kompetenzverständnisse, die für die Hochschule bedeutsam sind. Schaper schreibt von «bildungswissenschaftlich relevanten Kompetenzauffassungen» (Schaper, 2012, S. 14), und bei Heil findet sich eine Übersicht über pädagogische Kompetenzverständnisse (2007, 55 ff. und Übersichtstabellen S. 66–68).

Es werden folgend Kompetenzverständnisse dargestellt und diskutiert, die aufgrund der Ausrichtung der Dissertation – es geht um Kompetenzprofile von Hochschulen – relevant sind. Diese Fokussierung auf den Hochschulkontext vereinfacht die Darstellung, eine Klärung bleibt jedoch anspruchsvoll: «Die begriffliche Verschwommenheit zeigt sich auch in der Übersetzung der Kompetenzorientierung in verschiedene Kompetenzbegriffe, die sich – in die konkrete Lehrpraxis übertragen – zwischen Fachlichkeit, Berufsorientierung und freier Entwicklung der Persönlichkeit abbilden.» (Schilly & Szczyrba, 2019, S. 585)

Für die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion war zunächst der Kompetenzbegriff nach Roth (1971) prägend, «der den Kompetenzbegriff vor allem mit Handlungsfähigkeit und Mündigkeit als zentralen Erziehungszielen verbindet» (Schaper, 2012, S. 13). Roth versteht demnach Kompetenz als autonome wie effektive und verantwortliche Handlungskompetenz (Roth, 1971, S. 180; Hervorh. Roth):

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

Im Zentrum seines Kompetenzverständnisses steht damit die Mündigkeit, welche es dem Individuum ermöglicht, in jeweils neuen Aufgaben und bei neuen Initiativen über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten frei zu verfügen (Heil, 2007, S. 56). Diese Mündigkeit vollzieht sich im Rahmen eines Persönlichkeitsentwicklungsprozesses. Die Selbstbestimmung als Voraussetzung für Selbstkompetenz ist dabei zentral. Diese wiederum ist zwingend mit der Sach- und Sozialkompetenz verknüpft (Roth, 1971, S. 180): «Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz.»

Weinert gilt als einer der einflussreichsten empirischen Bildungs- und Kompetenzforscher zum Ende des letzten Jahrhunderts (Schaper, 2012, S. 14). Weinert (2002, S. 27–28) versteht unter Kompetenzen «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten […], die notwendig sind, um bestimmte Probleme lösen zu können, des Weiteren auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können». Zentral bei dieser Definition ist somit die Fähigkeit, Probleme zu lösen sowie das Wissen zielgerichtet und zweckgebunden anzuwenden.

Im schulischen Kontext lassen sich nach Weinert (2002, S. 28) fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen, wie das Problemlösen und die Teamfähigkeit und Handlungskompetenzen, unterscheiden. Letztere umfassen kognitive, soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen, diese befähigen, die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten in verschiedenen Situationen erfolgreich und verantwortlich einzusetzen. Nach Weinert gilt es, alle drei Kompetenzarten gleichermassen zu berücksichtigen, und er spricht sich gegen die Ablehnung einzelner Kompetenzbereiche aus (2002, S. 28). Ein Mittel zur Kompetenzerreichung stellt das Lernen dar. Dieses ist als aktiver Prozess zu verstehen und kann sowohl innerhalb als auch ausserhalb des schulischen Kontextes stattfinden. Diese Einschränkung auf kognitive Leistungsdispositionen wurde kontrovers beurteilt. Schaper meinte dazu kritisch, dass Weinert «in Zusammenhang mit seiner umfassenderen Definition vorschlug, kognitive und nicht-kognitive Facetten der Kompetenz empirisch getrennt zu erfassen» (2012, S. 14).

Gemäss Schaper orientiert sich das weitverbreitetste Kompetenzverständnis im Rahmen der Berufsbildungsforschung bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an «Theorien der Handlungsregulation (vgl. Hacker, 2005) und stellt die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz, d.h. die Befähigung für bestimmte berufliche Handlungsfelder in den Mittelpunkt» (Schaper, 2012, S. 16). Das übergeordnete Entwicklungsziel dieses didaktisch orientierten Ansatzes ist somit der Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen. «Der Erwerb von Handlungskompetenzen erfordert einerseits die aktive bzw. handelnde Auseinandersetzung mit entsprechenden Anforderungssituationen und andererseits die intellektuelle bzw. reflexive Durchdringung der Handlungsanforderungen in einem Aufgabenfeld.» (Schaper, 2012, S. 16) Zudem lassen sich berufsrelevante Handlungskompetenzen in vier grosse Bereiche einteilen: Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Schaper, 2012, S. 16–17). Diese Systematik wird in der Literatur auch kritisch beurteilt, so hält Widulle (2009, S. 41) im Zusammenhang mit der Aufteilung fest, dass dies suggeriere, die vier Teilkompetenzen seien jeweils eigenständige, abgrenzbare Kompetenzbereiche, was eine irrtümliche Vorstellung und ein unterkomplexes Verständnis von Kompetenz seien. Ähnlich kritisch äussern sich Schilly und Szczyrba (2019, S. 587), welche festhalten, dass vier Bereiche zwar über einen hohen Plausibilitätscharakter verfügen, aber dies bislang nicht hinreichend theoretisch strukturiert und systematisiert werden konnte. Die Kritik zielt darauf, dass unklar sei, wie diese vier Kompetenzbereiche formal-inhaltlich zusammenspielen und wie die Wechselwirkungen zwischen den Kompetenzbereichen konzeptualisiert werden.

Auch die Gruppe um Euler spricht von Handlungskompetenzen und definiert diese als «Potenzial eines Menschen zur Bewältigung von Anforderungen in einem Spektrum ähnlicher Situationen» (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 49). Handlungskompetenzen sind damit interne Dispositionen und als solche nicht direkt beobachtbar. Wie bei Roth, unterteilt auch die Gruppe um Euler die Handlungskompetenzen in «Sachkompetenz (Disposition zum kompetenten Umgang mit Sachen), […] Sozialkompetenz (Disposition zum kompetenten Umgang mit anderen Menschen) und […] Selbstkompetenz (Disposition zum kompetenten Umgang mit Facetten der eigenen Person)» (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 33). Die drei Bereiche werden ihrerseits über die Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten ausdifferenziert, wobei die Autorin und der Autor darauf aufmerksam machen, dass sich die Dimensionen nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen

lassen. Was den Einstellungsbegriff betrifft, weisen die Autorin und der Autordarauf hin, dass dieser in der Literatur häufig unterschiedlich benutzt wird, oftmals damit aber eine Umschreibung von einerseits (eher kognitiv ausgerichteten) und andererseits (eher emotional ausgerichteten) Bewertungen gemeint ist (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 35).

Nicht selten wird der Kompetenzbegriff mit dem Begriff Qualifikation in Verbindung gebracht. Letzterer leitet sich vom lateinischen Adjektiv qualis (wie beschaffen) und dem lateinischen Verb facere (machen) ab. Gemäss Heil (2007) sind Qualifikationen definiert als «Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit für bestimmte Tätigkeiten oder Berufe […]. Qualifikationen werden aus der Sicht der Nachfrage und nicht aus der Sicht des Subjekts bestimmt.» (S. 53) Gerade diese fehlende Subjektbezogenheit wird als ein Unterscheidungskriterium für den Kompetenz- und Qualifikationsbegriff ins Feld geführt. (Erpenbeck, Rosenstiel, Grote & Sauter, 2017, XVI) führen hierzu Folgendes aus:

> Begreift man Kompetenzen als Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln, als Selbstorganisationsdispositionen, so besteht ein entscheidender Unterschied zu Qualifikationen: Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeiten Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden.

Bei den Qualifikationen handelt es sich somit um formale Abschlüsse, die ein standardisiertes Wissen nach bestimmten Normen bescheinigen. Die Qualifikationen werden in der Regel durch Abschlussprüfungen nachgewiesen und durch Zeugnisse und Diplome dokumentiert. Sie sind insofern leicht nachprüfbar und bescheinigen somit formal einen Kompetenzerwerb.

Der von Mertens anfangs der 70er-Jahre geprägte Begriff der Schlüsselqualifikationen geht über die Verwertbarkeit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen für bestimmte Tätigkeiten und Berufe hinaus und bezieht sich auf allgemeinere Bildungsziele, die gleichzeitig für unterschiedliche Tätigkeitsfelder von Relevanz sind. Mertens (1974, S. 40) definiert Schlüsselqualifikationen als «'Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten […] Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine grosse Zahl an Positionen und Funktionen […] und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz (meist unvorhersehbarer) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens' sicherstellen». Das Konzept der Schlüsselqualifikationen entstand im Kontext von Qualifikationsforschung und Bildungsökonomie und verfolgte das Ziel, Bildungs- und Beschäftigungssystem möglichst genau aufeinander abzustimmen. Damit sollte sichergestellt werden, dass einerseits Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems rasch im Arbeitsmarkt Fuss fassen und es andererseits Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern möglich ist, ihre Arbeitskräfte aus dem Bildungssystem zu gewinnen. Dem Konzept lag Mertens Annahme zugrunde, dass das Wissen aufgrund der raschen technischen und organisatorischen Innovationen der Berufswelt schnell an Gültigkeit verliere. Entsprechend forderte er die Stärkung der Qualifikationen, die den Innovationen der Berufswelt standhielten (Knauf, 2003, S. 11f.).

Belz und Siegrist (2000) setzen Kompetenzen Schlüsselqualifikationen gleich, welche «das ganze Spektrum fachübergreifender Qualifikationen [umfassen]. Sie drücken eine individuelle Kompetenz aus, d.h. die Fähigkeit einer Person, sich situativ angemessen, in sich stimmig, also kompetent zu handeln.» (Teil IV: S. 9) Die Autoren unterscheiden zwischen Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz. Diese bilden zusammen die Handlungskompetenz. Kompetenzen lassen sich in Fähigkeiten unterteilen und diese wiederum in Fertigkeiten. Nach Belz und Siegrist (2000, Teil 1: S. 6) sind Schlüsselqualifikationen auf verschiedene Inhalte anwendbar. Ihre Vermittlung ist jedoch an konkrete Inhalte gebunden. Ein besonderer Stellenwert kommt beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen – von Kompetenzen – der Reflexion zu. «Durch prüfendes Nachdenken, Vergleichen und Zusammenfügen einzelner Fähigkeiten unter Berücksichtigung der eigenen Werthaltungen und Lebensziele bilden sich Kompetenzen heraus. Und dieser Vorgang ist nie abgeschlossen, er ist ein individueller Lernprozess zur Erhöhung der eigenen Handlungskompetenz.» (Belz & Siegrist, 2000; zit. nach Heil, 2007, S. 62)

Während die einen zwischen Kompetenz und Qualifikation unterscheiden (Erpenbeck et al., 2017; Erpenbeck & Sauter, 2016; Lang-von Wins & Rosenstiel, 2005), weisen andere auf die inhaltliche Ähnlichkeit der Begriffe hin und lehnen eine eindeutige Definierbarkeit beider Begriffe aufgrund des Konstruktcharakters ab (Spoun, Brüggenbrock & Wunderlich, 2005).

Durch die vorangehenden Ausführungen wird deutlich, dass kein einheitliches Verständnis von Kompetenz vorherrscht. Genauso wenig findet sich in der Literatur eine einheitliche Meinung darüber, ob und inwiefern die Begriffe Kompetenz, Qualifikation und Schlüsselqualifikation zu differenzieren sind bzw. miteinander in Verbindung stehen. Mitunter als Reaktion darauf wurden im beruflichen Bereich in den letzten Jahren vermehrt Kompetenzmodelle als Versuch entwickelt, sich mit Verwendung unterschiedlicher Dimensionen, Ebenen und bzw. oder Abstufungen des Kompetenzbegriffs zu ermächtigen und damit eine Grundlage für die Messung und Beurteilung von Kompetenzen zu schaffen (Erpenbeck, Rosenstiel et al., 2007). Dennoch ist eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit dem Kompetenzbegriff möglich. So hält John Erpenbeck im Gespräch mit Rolf Arnold und Werner Sauter fest, dass zwar oft argumentiert werde, dass es so «unglaublich viele Kompetenzbegriffe» [6], gibt und der Begriff deshalb so unscharf und ungenau sei. In Wirklichkeit gibt es gemäss Erpenbeck zwar unterschiedliche Richtungen innerhalb des Kompetenzverständnisses, aber diese seien miteinander kompatibel. Lediglich eine Denkrichtung falle dabei aus dem Rahmen, und zwar die, welche den PISA-Messungen zugrunde liegt. Dies sei – so Erpenbeck im Gespräch weiter – eine rein kognitivistische Perspektive und habe deshalb mit dem Kompetenzbegriff nichts zu tun.

Abschliessend sollen Ausführungen aus Sicht der Sozialen Arbeit auf den Kompetenzbegriff formuliert werden, wobei die Kompetenzverständnisse in der Sozialen Arbeit auf bestehende pädagogische Kompetenzvorstellungen zurückgreifen (Heiner, 2018, S. 51–52). Demnach gibt es ihn

[6] Das Gespräch wurde als Einstimmungsbeitrag zum Corporate Learning 2.0 MOOC - CL20 aufgezeichnet. Diese Veranstaltung fand am 21.09.2015 statt und das Gespräch wurde als Video veröffentlicht (https://www.youtube.com/watch?v=6OZqtEgJ87c).

nicht, den Kompetenzbegriff für die Soziale Arbeit. Es gibt aber Bezüge zu bestimmten Kompetenzverständnissen. Zudem ist folgende Ausgangslage für die Hochschulen der Sozialen Arbeit und somit für Kompetenzprofile relevant (Becker-Lenz et al., 2012, S. 13):

> In der Diskussion um den Kompetenzbegriff und die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs für die Soziale Arbeit durch ein Hochschulstudium kreuzen und überschneiden sich unterschiedliche Diskursstränge: die in der Sozialen Arbeit seit Jahrzehnten geführte Debatte um die Bestimmung von Handlungskompetenz der Fachkräfte und die mit dem Bolognaprozess einhergehende Forderung nach dem Ausweis einer Kompetenzorientierung in den modularisierten Studiengängen und deren Unterscheidung in Kompetenzniveaus.

Wenn die Soziale Arbeit selbst nicht über einen ‹eigenen› Kompetenzbegriff verfügt, stellt sich die Frage, wie der Kompetenzbegriff (und welcher) in der Literatur aufgenommen wurde. Bei den folgenden Ausführungen geht es aber (noch) nicht darum, dass das Kompetenzverständnis der Profile der Hochschulen und der Rahmenkonzepte der Sozialen Arbeit beschrieben werden. Diese sind Gegenstand von Kapitel II-3 und dann schwerpunktmässig im empirischen Teil (Kapitel III und IV) dargestellt. Zunächst sollen aber Kompetenzverständnisse dargestellt werden, die in ausgewählten Publikationen der Sozialen Arbeit, die sich mit dem ‹beruflichen Können› – der Handlungskompetenz – auseinandersetzen, zugrunde gelegt sind. Naheliegend ist dabei, auf Lehrmittel zurückzugreifen, mit denen in der Ausbildung der Sozialen Arbeit die Frage thematisiert wird, was denn eine Fachperson können muss, damit diese eine Person des Faches wird. Folglich geht es um Grundlagen, die die Kompetenzen von Sozialarbeitenden verhandeln. Damit diese beschrieben werden können, ist der Rückgriff auf ein Kompetenzverständnis zwingend. Ansonsten bleiben diese Ausführungen inhaltsleer und ohne theoretischen Bezug.

Die Auswahl der Literatur ist nicht vollständig, aber auch nicht zufällig: Es handelt sich um Publikationen, die in der deutschsprachigen Literatur im Zusammenhang mit dem methodischen Handeln häufig rezipiert und in den Studiengängen der Sozialen Arbeit als Lehrmittel genutzt werden.

Tabelle 1: Ausgewählte Kompetenzverständnisse in Lehrbüchern der Sozialen Arbeit

Publikation	**Kompetenzverständnis/Kompetenzdefinitionen**	**Theoretische Bezüge**
Heiner, M. (2018) Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit.	«Der Begriff der „Kompetenz" bezeichnet neben der Fähigkeit etwas zu vollbringen auch die Berechtigung und Verpflichtung, es zu tun, weil die Person z. B. im Rahmen einer Organisation eine bestimmte Stellung innehat und aufgrund dieser Position für die Erledigung bestimmter Aufgaben zuständig ist. Das Konzept „Handlungskompetenz" enthält also drei Bedeutungsdimensionen: (1) die Berechtigung und Verpflichtung in einem bestimmten Aufgabenbereich tätig zu werden (Zuständigkeitsdimension), (2) die Fähigkeit, komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen (Qualifikationsdimension), und (3) die Bereitschaft, dies auch zu tun (Motivationsdimension).» (S. 52)	Bezieht sich, u. a. auf Roth (1971), Erpenbeck, Heyse, Meynhardt und Weinberg (2007), Treptow (2009)
Hochuli-Freund, U. & Stotz, W. (2017) Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit.	«Kompetenzen verstehen wir in diesem Lehrbuch unter fall- und aufgaben-bezogenem Beizug von Wissen Fähigkeitsdispositionen selbstorganisiert zu realisieren, um unvorhersehbare, komplexe Handlungssituationen angemessen zu lösen. Kompetenzen stellen demnach innere Voraussetzungen zur Regelung von Tätigkeiten dar. Sie werden in lebenslangen Bildungsprozessen im jeweiligen Praxisfeld erworben. Professionskompetenz kann als ein Dispositiv von Wissensbeständen und Kompetenzen verstanden werden, die Sozialarbeiterinnen befähigt, in den nicht standardisierbaren Handlungsanforderungen beruflicher Praxis Handlungsfähigkeit zu erlangen unter Wahrung des Respekts vor der Menschenwürde des Gegenübers. Dies verlangt die Ausbildung einer professionellen Grundhaltung, die methodisches Handeln in der Praxis leitet.» (S. 124)	Bezieht sich u. a. Hof (2002), Erpenbeck et al. (2017), Erpenbeck und Rosenstiel et al. (2007)
Spiegel, H. von. (2018) Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit	«Der Kompetenzbegriff ist ein relationaler Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie den jeweils vorhandenen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt). Kompetenz bezeichnet also die Fähigkeit zur situationsspezifischen Konkretisierung und Relationierung zwischen Person und Umwelt.» (S. 74)	Bezieht sich u. a. auf Erpenbeck, Heyse und Höhn (1999)
Stimmer, F. (2020) Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit	Franz Stimmer verzichtet auf eine explizite Begriffsklärung, hält aber fest: «Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit bedeutet dann für Fachkräfte, die Verbindung zwischen Fach- und Sachkompetenz (Strukturaspekt: Kennen) und der Beziehungskompetenz (Prozessaspekt: Können) effektiv und effizient zu gestalten.» (S. 302) «Handlungskompetenz in diesem umfassenden Sinn bildet den Kern sozialpädagogischer Kreativität, nämlich auf neuartige Situationen flexibel und konstruktiv zu reagieren und veralteten Situationen mit neuen oder modifizierten Handlungsmöglichkeiten zu begegnen, und sie schützt vor dem Syndrom des «Burnout« mit den Symptomen der emotionalen Erschöpfung, Apathie, reduzierter Leistungsfähigkeit, psychosomatischen Störungen, depressiven Verstimmungen […].» (S. 303)	Verweist auf Heiner (2010), Maus, Nodes und Röh (2013)

Die beschriebenen Kompetenzverständnisse nehmen Bezug auf Kompetenzkonzepte, die als klassisch beschrieben werden können und zu Beginn der Begriffsklärung dargestellt wurden. Auch die Publikation von Hof (2002), auf die sich Hochuli-Freund und Stotz (2017) beziehen, kann als ‹klassisch› bezeichnet werden, da sich Hof (2002, S. 84) auf das Kompetenzverständnis von Erpenbeck et al. (1999) bezieht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ausführungen zur Kompetenz nicht zu einer Begriffsklärung geführt haben. Dennoch sind die zentralen theoretischen und begrifflichen Elemente benannt, sodass die Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in Bezug auf den Kompetenzbegriff verstanden und untereinander verglichen werden können. Diese Elemente sollen – in Anlehnung an die Thesen zur Begriffsbestimmung von Heil (2007) – noch einmal in Form von kurzen Punkten zusammengeführt werden, da sie als theoretische Grundlage für den empirischen Teil dienen. Die Ausführungen von Heil sind auch deshalb relevant, weil die Autorin den Versuch unternommen hat, Gemeinsamkeiten unter den verschiedenen Definitionen zu eruieren und sich dadurch dem Kompetenzbegriff anzunähern. Dazu unterzog Heil (Heil, 2007, S. 69ff.) vorherrschende, insbesondere psychologisch-pädagogische Begriffsverständnisse einer vergleichenden Analyse:

- *Kompetenzen beinhalten Qualifikationen* (Heil, 2007, S. 70–71): Qualifikationen umfassen Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es kann unterschieden werden zwischen Qualifikationen im engeren Sinne und Schlüsselqualifikationen. Erstere lassen sich als simple Lernziele formulieren. Sie beziehen sich auf konkrete Inhalte, sind vermittelbar und überprüfbar. Schlüsselqualifikationen weisen im Vergleich einen höheren Abstraktionsgrad auf und ermöglichen es Individuen, sich neuen Entwicklungen anzupassen. Sie setzen sich aus überfachlichen Qualifikationen zusammen. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen lässt sich durch spezifische Methoden anregen, jedoch nur bedingt überprüfen. Qualifikationen sind ein Grundbaustein von Kompetenz, können aber nicht mit Kompetenz gleichgesetzt werden, weil zentrale Komponenten fehlen.
- *Kompetenz impliziert einen ethischen Aspekt* (Heil, 2007, S. 71–72): Kompetentes Handeln bedeutet, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für sich und andere verantwortungsvoll einzusetzen. Damit schliesst der Kompetenzbegriff einen ethischen Aspekt ein. Ein kompetent handelndes Individuum richtet sein Handeln auf das Gute und berücksichtigt die gesellschaftlichen Werte und Normen des jeweiligen Kulturkreises; eine kompetente Person handelt dabei bewusst und sozial. Der im Kompetenzbegriff implizierte ethische Aspekt bedingt, dass eine Kompetenz nicht vermittelt werden kann.
- *Kompetenz erfordert Eigeninitiative* (Heil, 2007, S. 72): Der Erwerb von Kompetenzen setzt die Eigeninitiative und die Lernbereitschaft des Individuums voraus. Pädagoginnen und Pädagogen können Lerngelegenheiten bieten und Grundvoraussetzungen, wie Sach- und Methodenkenntnisse, vermitteln. Kompetenzen kann jeder aber nur selber entwickeln, indem er die angebotenen Lerngelegenheiten wahrnimmt. Kompetenz ist somit die Bereitschaft, zu agieren, Entwicklungen zu gestalten und sich nicht unreflektiert anzupassen.

- *Kompetenz zeigt sich in Performanz* (Heil, 2007, S. 72–73): Das Erkennen von Kompetenzen geschieht in erster Linie durch die Beobachtung des konkreten Handelns von Personen in verschiedenen Situationen. Das Sichtbare und das Beobachtbare werden als Performanz bezeichnet und meinen den Gebrauch und Einsatz von Kompetenzen. Die Kompetenz einer Person zeigt sich damit in der Anwendung ihrer Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen. Die Performanz ist eine Zuschreibung der beobachtenden Person und somit nicht objektiv und nie vollständig. Dennoch zeigt sich das Kompetenzpotenzial einer Person nur in der Anwendung der Fähigkeiten. Eine verzerrte und verkürzte Wahrnehmung von Kompetenz über die Performanz stellt ein Problem bei der Erfassung und somit Beurteilung von Kompetenz dar.
- *Kompetenz ermöglicht ein Handeln in variablen Situationen* (Heil, 2007, S. 73): Die Kompetenzorientierung meint eine Abkehr von der Vermittlung spezialisierten Fachwissens. Individuen sollen befähigt werden, sich an Änderungen der Gesellschaft und im Beruf anzupassen und auch in unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig zu bleiben. Die Ergänzung der Qualifikationen mit den Schlüsselqualifikationen führt zum notwendigen Methodenrepertoire, damit die kompetente Person auch in unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig bleibt: das prüfende Nachdenken (Reflexion), das Erkennen von Alternativen, das Beschaffen von fehlendem Wissen.
- *Kompetenzentwicklung benötigt entsprechende Lernbedingungen* (Heil, 2007, S. 74): Die Entwicklung von Kompetenzen ist ein lebenslanger Prozess. Deshalb fordert Heil, dass das lebenslange Lernen von Bildungsinstitutionen ermöglicht werden muss, und zwar auch ausserhalb der Schule. Eine kompetenzfördernde Lernumgebung zeichnet sich durch Aktivierung und Methodenvielfalt aus, eine umfassende Kompetenzförderung spricht «Kopf, Herz und Hand» an. Praxiseinsätze erfordern eine lernfreundliche Umgebung, die von den Auszubildenden Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme verlangen.

Die formulierten Thesen von Heil bilden einen wesentlichen Rahmen für die Diskussion von Kompetenzverständnissen. Insbesondere die Betonung der Wertebezogenheit und das Handeln ‹auf das Gute› sind relevante und anschlussfähige Aspekte an die professionelle Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Zwar fehlt der von Roth (1974) verwendete Begriff der Mündigkeit, und auch der explizite Bezug auf den Begriff Reflexion – Heil schreibt vom prüfenden Nachdenken – wird nicht gemacht. In den Ausführungen von Heil wird aber implizit deutlich, dass die Reflexion als zentrales Element für das Zusammenbringen von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltung zu verstehen ist. Lediglich der Begriff der professionellen Haltung fehlt dabei.

2.4 Kompetenzentwicklung in einem dualen Studiengang

In Kapitel II-2.2 wurde auf Arens-Fischer et al. (2019) verwiesen, die ein kritisches Bild zum Forschungsstand des Kompetenzerwerbs in dualen Studiengängen zeichnen. Arens-Fischer et al. (2019, S. 178) beschreiben eine Forschungslücke und einen Mangel an Modellen, welche die strukturell-institutionelle Verzahnung der Lernorte aufgreifen und «deren Beiträge zur Kompetenzentwicklung messbar machen» (S. 180). Sie halten weiter fest, dass ein Kompetenzmodell

notwendig ist, «das zum einen die Abbildung der in der akademischen Bildung zu entwickelnden Kompetenzen ermöglicht und zum anderen die Besonderheiten der kontinuierlichen Relation aus Wissenschaft und Praxis im dualen Studium aufgreift» (S. 179). Auch Klein und Weiss (2016, S. 9) stellen Kompetenzmodelle als grundlegend für die Studiengangs- und Curriculumsentwicklung dar und halten fest: «Kompetenzmodelle beschreiben Kompetenzkomponenten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben bedeutsam sind.» (S. 11) Gemäss Winther stellen Kompetenzmodelle einen theoretisch aufgeschlüsselten und damit diagnostizierbaren Zusammenhang der kognitiven Struktur und der Reichweite von Kompetenzen her. Kompetenzmodelle sind somit die Grundlage für die Entwicklung von validen Instrumenten zur Messung von Kompetenz (2010, S. 37).

Unterschieden werden folgende Formen von Kompetenzmodellen: Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle sowie Kompetenzentwicklungsmodelle (Klein & Weiss, 2016, S. 16; Winther, 2010, S. 37–42). Schaper (2012, S. 42) verwendet die Begriffe Kompetenzmodelle und Kompetenzprofile synonym, jedoch scheint eine Differenzierung sinnvoll, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

Gemäss Winther (2010, S. 38–39) beschreiben Kompetenzstrukturmodelle Kompetenzbereiche und strukturieren diese in Teilkompetenzen. Dabei versuchen Kompetenzstrukturmodelle, eine arbeitsfeld- oder domänenspezifische Strukturierung vorzunehmen und ausgehend davon über die modellierten, kognitiven Strukturen und Prozesse der Anforderungsbewältigung bzw. gezeigten Teilleistungen den verschiedenen Kompetenzdimensionen zuzuordnen. Die Struktur der Anforderungssituation wird mit der Struktur der Kompetenz in Zusammenhang gestellt (zum Beispiel entlang von Taxonomiestufen). Es findet sich zudem häufig eine Unterscheidung in Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen (Achtenhagen & Baethge, 2008, 57-59). Das Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich (2018) verzichtet auf diese Unterscheidung und formuliert Standards, an welchen sich die Studierenden und die Lernangebote orientieren. Dabei werden die Standards anhand von drei Ebenen beschrieben: Wissen, Können und Umsetzungsbereitschaft. Kompetenzprofile und Kompetenzstrukturmodelle können auch synonym benutzt werden.

Kompetenzniveaumodelle «kennzeichnen und differenzieren unterschiedliche Ausprägungen einer Kompetenz, sodass unterschiedliche Niveaustufen bestimmt werden können» (Klein & Weiss, 2016, S. 12). Gemäss Winther versuchen diese Modelle über die Graduierung von Kompetenzen und damit unterschiedlichen Stufen von Kompetenzerreichung, eine Einschätzung über die Wahrscheinlichkeit bzw. Sicherheit des Auftretens eines bestimmten Kompetenzniveaus vorzunehmen. Dabei sind gültige Aussagen zu diesen Stufen «nur unter Einbezug der konkreten Anforderungssituation möglich und sinnvoll» (2010, S. 41).

Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben den Verlauf des Kompetenzerwerbs und beschäftigen sich damit, in welcher Stufe bestimmte Kompetenzen oder Teilkompetenzen zu erwerben sind (Klein & Weiss, 2016, S. 13). Dabei besteht das Ziel dieser Modelle darin, «Kompetenzstufen bzw. -niveaus nicht allein aus der Analyse der Anforderungssituationen heraus abzuleiten (vgl.

Kompetenzniveaumodelle), sondern die Stufen als entwicklungspsychologisch begründete qualitative Unterschiede zu interpretieren» (Winther, 2010, S. 42). Einerseits erfolgt dies aus einem Verständnis heraus, dass in jeder folgenden Entwicklungsstufe die vorgängigen, simpleren Stufen integriert und differenziert werden sowie eine neue Qualität aufgebaut wird. Andererseits muss dabei beschrieben werden können, wann, wie und warum ein solch evolutionärer Wechsel zu einem nächsthöheren Niveau erfolgen kann und erfolgt. Dazu passend existieren professionstheoretische Modelle, bei denen Entwicklungsaufgaben als Entwicklungskontexte verstanden werden (siehe dazu Kapitel II-4.3.4). Die British Association of Social Workers (BASW) legt mit dem «Professional Capabilities Framework» (PCF) ein Kompetenzentwicklungsmodell vor (siehe dazu II-3.2.5).

Allen Kompetenzmodellen ist gemeinsam, dass sie beschreiben, über welche Kompetenzen die Studierenden am Ende des Studiums verfügen müssen. «Welches Kompetenzmodell entwickelt wird, ist von didaktischen und diagnostischen Funktionen abhängig, die das Modell erfüllen soll.» (Klein & Weiss, 2016, S. 11) So sind Niveau- und Entwicklungsmodelle empirisch und theoretisch anspruchsvoller als andere Modelle, lassen aber vergleichsweise differenziertere diagnostische Beurteilungen zu und geben zur didaktischen Gestaltung der Kompetenzentwicklungsprozesse eine klarere Rückmeldung (Schaper, 2012, S. 43). Für das Erkenntnisinteresse in der vorliegenden Dissertation ist deshalb zum einen relevant, ob und wie die Hochschulen das Thema der Kompetenzmodelle konzeptualisiert haben und wie diese Modelle im Zusammenhang mit den Kompetenzprofilen stehen. Zum anderen ist zentral, ob mit einem Kompetenzmodell der Anspruch verbunden ist, im Sinne eines Entwicklungsmodells Aussagen darüber zu machen, wie die Kompetenzen erreicht werden können. In Bezug darauf, wie ein Kompetenzmodell entwickelt werden kann, beschreibt Schaper (2012, S. 43) induktive und deduktive Strategien. Bei einer deduktiven Strategie kann die Analyse von bestehenden Curricula und Grundlagen der Hochschulen dazu führen, dass identifiziert wird, «wie die Wissens- und Fähigkeitsvermittlung in dem betrachteten Bildungsgang aufgebaut und strukturiert ist und welche Aussagen sich auf dieser Grundlage bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen ableiten lassen» (Schaper, 2012, S. 43). Durch die Analyse von Lehrerfahrungen kann induktiv in Form von Längsschnittstudien untersucht werden, wie von den Studierenden gelernt wurde (zum Beispiel durch die Auswertung von Lerntagebüchern oder mittels narrativen Interviews) und «in welcher Abfolge bestimmte Kompetenzaspekte- und stufen erlernt werden»; dadurch sind Rückschlüsse darauf möglich, «was zuerst beherrscht werden soll, um etwas Weiteres zu lernen» (Schaper, 2012, S. 43). Wie aber in Kapitel II-4.3.4 ausgeführt, erfolgt die Kompetenzentwicklung nicht linear und ist individuell unterschiedlich. Zudem stellen sich für die Studierenden unterschiedliche Entwicklungsaufgaben, die zu meistern sind. Die objektiven Anforderungen – die zum Beispiel durch Kompetenzprofile festgelegt werden – werden von den Studierenden subjektiv strukturiert und müssen individuell bewältigt werden (Weinhardt, 2017). Hinzu kommt eine international diskutierte Entwicklung der stärkeren Heterogenität bei den Studierenden und ihren Bedürfnislagen und individuellen Entwicklungsschwerpunkten (Hemy, Boddy, Chee & Sauvage, 2016). Ein bildungstheoretischer und empirischer Zugang kann den theoretischen Zugang zu Kompetenzentwicklungsmodellen unterstützen.

3 Nationale und internationale Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit

Wie in Kapitel II-1 festgehalten, spielen für die konkrete Ausgestaltung von Kompetenzprofilen Rahmenkonzepte oder Kerncurricula eine zentrale Rolle. Dass diese Rahmenkonzepte bedeutsam sind, ist naheliegend: Ist es doch die Idee hinter solchen Konzepten, das Wesentliche für Studiengänge zu benennen, damit sich Hochschulen daran orientieren und einen Rahmen für Studieninhalte formulieren können (DGSA, 2016, S. 1).

In diesem Kapitel stehen ausgewählte Rahmenkonzepte der Sozialen Arbeit im Fokus. Die dargestellten Dokumente unterscheiden sich in Bezug auf ihre Funktion und Bedeutung. So verfügen Kompetenzprofile, die Bestandteil von Akkreditierungsgrundlagen sind – zum Beispiel die «Educational policy and accreditation standards» (CSWE, 2015) –, über einen anderen Detaillierungsgrad als disziplinäre Rahmenkonzepte. Die Gemeinsamkeit besteht aber darin, dass in allen untersuchten Grundlagen die Frage erörtert wird, welche Studieninhalte für einen Studiengang der Sozialen Arbeit bedeutsam sind. Die getroffene Auswahl wird zum einen so begründet, dass alle Rahmenkonzepte des deutschsprachigen Raumes erfasst wurden. Österreich verfügt auf der Ebene der Fachhochschulen gemäss Recherche über kein Kerncurriculum. Der österreichische Berufsverband hat zwar laut eigenen Angaben ein Kerncurriculum erarbeitet (Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit, 2017). Es lässt inhaltlich aber keine wesentlichen Aussagen zu und ist deshalb nicht Teil dieser Analyse. Zum anderen wird die Auswahl von zwei Rahmenkonzepten aus den Vereinigten Staaten von Amerika und Grossbritannien ergänzt, da diese in der internationalen Literatur oft rezipiert werden. Es geht bei der Darstellung somit nicht um Vollständigkeit. Vielmehr sollen die Erkenntnisse genutzt werden, damit Aussagen zu Systematiken, Gehalt, Detaillierungsgrad sowie Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Konzepten gemacht werden können. Diese Ausführungen wiederum leisten einen Beitrag, das Rahmenkonzept der Schweiz einordnen zu können.

Im ersten Kapitel (3.1) wird das Rahmenkonzept der Schweiz (SASSA, 2007) skizziert, bevor die internationalen Grundlagen (3.2 und 3.3) in den Fokus rücken.

3.1 Rahmenkonzept der Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (SASSA)

In Kapitel II-1 wurde festgehalten, dass jede Hochschule der Sozialen Arbeit in der Schweiz relativ unabhängig ein Kompetenzprofil entwickeln kann. Dies ist damit begründet, dass die gesetzlichen Bestimmungen dieses Vorgehen zulassen und das Rahmenkonzept der Fachhochschulen (SASSA, 2007) keinen verbindlichen Charakter für die Ausgestaltung von Kompetenzprofilen besitzt.

Die Fachhochschulen der Deutschschweiz hatten sich bei der Ausgestaltung der aktuellen Kompetenzprofile an das damals gültige Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) und das Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (SBFI) der EDK zu halten. [7]

[7] Das damalige Fachhochschulgesetz ist nicht mehr in Kraft, das Profil der EDK aus dem Jahre 1999 ist immer noch als Orientierung verbindlich.

Das Fachhochschulgesetz hielt lediglich fest, dass die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit die Studierenden durch praxisorientierte Diplomstudiengänge auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten müssen (Art. 3). Darüber hinaus fanden sich keine inhaltlichen Hinweise im Gesetz. Konkreter wird es in dem Profil aus dem Jahre 1999, in dem eine Beschreibung der Studiengänge der Sozialen Arbeit verschriftlicht ist (S. 3):

> Sozialarbeit (eigenverantwortliche, meist ambulante Beratung und Begleitung von Einzelnen und Gruppen bei der Lösung von sozialen Problemen, die diese nicht aus eigener Kraft lösen können),
>
> Sozialpädagogik (eigenverantwortliche, meist stationäre oder teilstationäre Unterstützung und Förderung von Einzelnen und Gruppen in schwierigen Situationen zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen und -bewältigungsstrategien) und
>
> Sozio-kulturelle Animation (eigenverantwortliche Befähigung, Motivierung und Unterstützung von Einzelnen oder Gruppen zur Auseinandersetzung und Aneignung ihres soziokulturellen Umfeldes und der selbstbewussten Partizipation an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen).

Die zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Profil zunächst grob beschrieben. Es geht darum, «komplexe soziale Problemsituationen zu erkennen und zu analysieren, Massnahmen unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen zu entwickeln und zu implementieren und die Resultate der geleisteten Arbeit zu evaluieren» (S. 3). Diese erste grobe Beschreibung wird in der Folge konkretisiert, indem die benötigten Kompetenzen detaillierter als oben beschrieben werden (S. 4):

> Die Ausbildung bietet die dazu notwendige geistes- und sozialwissenschaftliche Schulung und das erforderliche Interventionswissen. Sie vermittelt Methodenkompetenz und fördert vernetztes, interdisziplinäres Denken bezüglich sozialer Verhältnisse und Probleme sowie die berufsrelevanten personalen und sozialen Kompetenzen wie Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstkritik sowie Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. In allen Ausbildungen werden die für das gesamte Feld der Sozialen Arbeit gültigen theoretischen und praktischen Grundlagen vermittelt. Vertiefte Kenntnisse werden für die jeweiligen Fach- und Berufsbereiche nach Studiengang- bzw. Schwerpunktprinzip erworben.

Auch auf der Ebene der Theorien der Sozialen Arbeit und den Bezugswissenschaften werden Aussagen gemacht (S. 4–5):

> In der Theorieausbildung werden einerseits Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Aufbau und Funktionsweise des Sozialbereichs sowie Kenntnisse der Sozialpolitik und andererseits die erforderlichen Grundlagen aus human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Philosophie/Ethik, Pädagogik, Ökonomie, Recht und des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt.

Im Profil werden zudem die Praxisausbildung und die praxisbegleitenden Module erörtert, die zu einem späteren Zeitpunkt (Kapitel II-4.2) relevant sind. Es kann abschliessend festgehalten werden, dass im Profil dargelegt wird, wie ein Kompetenzprofil des Studienganges auszusehen hat. Diese Ausführungen sind aber vage und belassen den Hochschulen Interpretations- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Im Hinblick auf die Konkretisierung eines Kompetenzprofils besteht aber mit dem Rahmenkonzept «Master in Sozialer Arbeit» (SASSA, 2007) eine Referenz, die als Orientierungsrahmen [8] bei

[8] Ob dieser Orientierungsrahmen über einen normativen Charakter verfügt, ist unklar (siehe auch Kapitel III-3.1.1)

der Ausgestaltung studiengangsspezifischer Profile gedacht ist. Da sich zur Ausgangslage, zur Verbindlichkeit und zur Bedeutung des Konzepts weder im Rahmenkonzept selbst noch in anderen Publikationen Ausführungen finden lassen, wurde der Projektleiter der Arbeitsgruppe per E-Mail zur Entstehungs- und Verwendungsgeschichte des Dokumentes befragt. Die Ausführungen dazu finden sich im Kapitel III-2.1.1.

Das Rahmenkonzept beschreibt ein Kompetenzprofil sowohl für die Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit als auch für die Master-Studiengänge. Im Fokus des Dokumentes steht aber der Master-Studiengang. Die Ausführungen für den Bachelor beschränken sich auf das Kompetenzprofil und konkretisieren dabei keine Studieninhalte. Es findet sich im Konzept kein zugrunde gelegtes Professionsverständnis oder eine Verortung in der Sozialen Arbeit. Der Kompetenzbegriff wird nicht geklärt. Die Professionskompetenz wird im Rahmenkonzept über die Kompetenzarten Fach-, Methoden- und Sozial- und Selbstkompetenz ausdifferenziert und in Form von «Kenntnissen und Fertigkeiten» (SASSA, 2007, S. 9–12) beschrieben. Teilweise werden die Kenntnisse bzw. Fertigkeiten durch den Kompetenzbegriff oder den Begriff des Könnens umschrieben. Insgesamt finden sich bei den Fachkompetenzen zwölf ausformulierte Themenbereiche, bei den Methodenkompetenzen sind es sieben, bei den Sozial- und Selbstkompetenzen je fünf. Die Themenbereiche werden weiter ausdifferenziert, sodass sich bis zu fünf Unterkategorien pro Themenbereich finden:

- Fachkompetenz: Gesellschaft und gesellschaftliche Teilsysteme, Entwicklung der Sozialen Arbeit, Soziale Ungleichheit – soziale Probleme, Entwicklung, Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, Adressat/innen, Kommunikation, Organisation, Methoden, Erkenntnismöglichkeiten und Forschung, Selbstkenntnis, Internationaler Kontext.
- Methodenkompetenz: Analytisches Können, Planerisches Können, Kooperationskompetenz, Interventionskompetenz, Dokumentationskompetenz, Evaluationskompetenz, Forschungskompetenz.
- Sozialkompetenz: Beziehungsfähigkeit, Rollenflexibilität und Rollensicherheit, Teamfähigkeit, Kritik und Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zu Transparenz und Fairness.
- Selbstkompetenz: Selbstreflexion, Selbstständigkeit, Belastbarkeit, Lernfähigkeit, Professionelles Selbstbewusstsein.

Da im Rahmenkonzept bei jedem einzelnen Thema (in den Kompetenzbereichen) mehrere ‹Kenntnisse und Fähigkeiten› formuliert sind, ergeben sich insgesamt über alle Kompetenzebenen hinweg und je nach Lesart 250–300 Teilkompetenzen.

3.2 Internationale Kompetenz- und Bildungsrahmen der Sozialen Arbeit

Bei der Ausgestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit bilden internationale Grundlagen und Standards einen zentralen Ausgangspunkt. Weltweit sind über 110 Länder Mitglied einer Vereinigung der Sozialen Arbeit, die unter dem Dach ‹International Federation of Social Workers› zusammengefasst sind (IFSW, 2017). Die IFSW hat unter anderem zum Ziel, durch eine internationale Definition die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit zu stärken. Grundsätzlich wäre es deshalb denkbar, dass ausgehend von dieser Definition Kompetenzen formuliert werden, die eine

Fachperson der Sozialen Arbeit benötigt. Diesen Versuch unternehmen Maus et al., sie wählen die internationale Definition aus dem Jahre 2000 [9] als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu den Schlüsselqualifikationen der Sozialen Arbeit (2013, S. 22) (siehe dazu Kapitel II-3.2.3).

Die aktuelle Definition (IFSW, 2017) wurde zunächst in englischer Sprache verfasst, von den Mitgliedern genehmigt und dann in verschiedene Sprachen übersetzt. Solche Übersetzungen sind herausfordernd, Interpretationen und Setzungen sind notwendig (AvenirSocial, 2015). Die deutsche Definition wurde von den österreichischen, deutschen und schweizerischen Berufsverbänden gemeinsam erarbeitet (AvenirSocial, 2015, S. 2) und wie folgt als verbindliche Orientierung gewählt:

> Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungs-Wissen des beruflichen Kontextes.

Die Definition lässt einige Rückschlüsse auf Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzen zu, ein Kompetenzprofil kann trotz weiterführenden Kommentaren zu Wissen, Praxis, Aufgaben und Prinzipien daraus nicht abgeleitet werden. Definitionen sind immer Reduktionen und Kompromisse und werden entsprechend kritisch beurteilt (Kraus, 2016; Schmocker, 2016).

Ergänzend zur internationalen Definition bildet eine weitere internationale Grundlage des IFSW und der ‹International Association of Schools of Social Work› (IASSW) für die Konzeption von Studiengängen eine relevante Referenz. In den «Global Standards for Social Work Education and Training» (2004) wird die Frage erörtert, wie Studiengänge der Sozialen Arbeit zu gestalten sind. Die Standards werden aktuell gemäss einer Pressemitteilung des IASSW gemeinsam mit dem IFSW geändert (International Association of Schools of Social Work [IASSW], 2019). Die Überarbeitung wird unter anderem dadurch begründet, dass die vorliegende Version aus dem Jahre 2004 zwar als zentraler Leitfaden für die Konzeption diente, aber aufgrund von relevanten Veränderungen in den letzten Jahren geprüft werden muss. Es wird auf die Verabschiedung einer neuen globalen Definition von Sozialer Arbeit im Jahr 2014 (siehe oben) und die Veröffentlichung der «Global Social Work Statement of Ethical Principles» (International Federation of Social Workers [IFSW], 2018a) verwiesen. Zu diesem Zweck haben die beiden Organisationen eine gemeinsame Arbeitsgruppe geschaffen, die sich aus der ‹IFSW Interim Global Education Commission› und der ‹Global Standards Taskforce› der IASSW zusammensetzt (IASSW, 2019, S. 1). Dabei wird betont, dass die Praxis in der Ausarbeitung zentral eingebunden werden soll (IASSW, 2019, S. 1)

[9] Beim Vergleich der Definition aus dem Jahre 2001 und dem Jahre 2014 zeigen sich keine grossen Unterscheidungen. Die Version aus dem Jahre 2014 ist etwas spezifischer und fasst die gleichen Kernpunkte in vier Abschnitte, während die Fassung aus dem Jahre 2001 mit drei Abschnitten auskommt.

> All parts of the social work profession need to work together to increase our capacity in facing the increasing threats to human rights and wellbeing. Both IFSW and IASSW are committed to facilitating an extensive and inclusive consultation with social work educators, practitioners experts by experience and trade unionists. [10]

Die internationalen Grundlagen spielen in einzelnen Ländern bei der Ausgestaltung ihrer eigenen Rahmenkonzepte eine unterschiedliche Rolle, wie die Ausführungen in den folgenden Kapiteln zeigen, in denen ausgewählte internationale Konzepte und Standards in den Fokus rücken. Dabei handelt es sich um folgende Dokumente:

- Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) (2016)/Deutschland
- Kerncurriculum Soziale Arbeit (2016)/Deutschland
- Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit (2013)/Deutschland
- Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs (2015)/USA
- The Professional Capabilities Framework (2018)/England

Im nächsten Kapitel folgt zunächst eine Beschreibung der einzelnen Rahmenkonzepte, die dann in Kapitel 3.2.6 in Form einer Tabelle einander gegenübergestellt werden. Diese Tabelle dient unter anderem dazu, die Diskussion der Rahmenkonzepte entlang von ausgewählten und für die Fragestellungen dieser Dissertation relevanten Punkten zu führen.

3.2.1 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb)/Fachbereichstag

Mit dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb 5.1) aus dem Jahre 2008 wurde die Kompetenzorientierung mittels definierter Deskriptoren eingeführt, die für die Akkreditierung von Studiengängen der Sozialen Arbeit bedeutsam war. Verschiedene Entwicklungen in der Hochschullandschaft in Deutschland – insbesondere der europäische und der deutsche Qualifikationsrahmen – haben dazu geführt, dass der QR SozArb überarbeitet wurde (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 2). Dazu präzisiert der Vorstand des Fachbereichstags (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 3): «Der Vorstand des FBTS setzt mit der Novellierung des QR SozArb den Akzent auf die Betonung der Merkmale hochschulischer Bildung und ihrer Kompetenzausprägung als eigenständiges Profil.» In der Präambel steht, dass mit dem Dokument die Leitlinien des überarbeiteten Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) für die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit konkretisiert werden (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 13).

Der QR SozArb erhebt den Anspruch, «die Frage der Level-Bestimmung für die Soziale Arbeit in Deutschland und in Kompatibilität mit europäischen und aussereuropäischen Rahmenwerken zu

[10] Eine Internetrecherche im August 2021 zeigte, dass das Projekt vorangetrieben wurde, indem eine gemeinsame Strategie verabschiedet wurde, die unter anderem eine gewisse Kohärenz bei Sozialarbeitsausbildungen vorsieht. Zudem soll innerhalb von 4 Jahren eine weltweite Aktualisierung der Lehrpläne der Sozialen Arbeit stattfinden, die im Einklang mit der internationalen Definition der Sozialen Arbeit steht. Dazu haben die beiden Projektleitenden Vasilios Ioakimidis (IFSW) und Dixon Sookraj (IASSW) einen Artikel publiziert (2021).

beantworten» (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 20). Zudem soll das Dokument eine Brücke zum Kerncurriculum der DGSA bilden (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 20).

Bei den Leitlinien beschreibt der QR SozArb als angestrebte allgemeine Kompetenzentwicklung «die Fähigkeit zu reflexivem/innovativem Denken und Handeln, einschliesslich berufsfeld- und professionsfeldbezogener Forschung» (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 15). Als für die Soziale Arbeit spezifische Kompetenzentwicklung wird «die Befähigung/Fähigkeit zur Wissensgenerierung/Innovation mit wissenschaftlichen Methoden im Feld der Sozialen Arbeit aufgefasst» (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 15).

Zur Kompetenzdiskussion und zur Level-Bestimmung der Studiengänge stehen im QR SozArb 6.0 folgende Angaben (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 19):

> So wird z.B. auf eine Kompetenzdiskussion u.ä. verzichtet. Der pragmatische Grund für diesen Weg liegt in der besonderen Situation der Fachbereiche Sozialer Arbeit in Deutschland. Das Level für Masterabschlüsse muss erst gesichert bestimmt werden, da freilich jeder Fachbereich für sich in Anspruch nimmt, auch bisher vollständige Qualifikationen für die Soziale Arbeit angeboten zu haben. Der QR SozArb ist ein Angebot, das MA-Level zu bestimmen, ohne die Absolvent*innen 'mehr oder weniger kompetent' einteilen zu müssen. Der Ausweis in vermittelten Kompetenzen im Kontext der Selbstbeschreibung der Studiengänge für die Akkreditierung bleibt jedem Fachbereich unbenommen (und sinnvoll).

Die identische Formulierung wurde auch für die Version 5.1 aus dem Jahre 2008 gewählt. In diesen grundlegenden Fragen hat im Vergleich zur aktuellen Version 6.0 keine Entwicklung stattgefunden. An anderer Stelle wird zwar festgehalten, dass sich Kompetenzen in der Sozialen Arbeit durch «einen konstruktiven gestalterischen Umgang mit der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis bis hin zur konkreten Differenzerfahrung zwischen theoretischem Wissen und dessen praktischer Anwendung auszeichnen», damit Handlungssinn, Urteilsvermögen und kritische Reflexion erlangt werden können (Maus et al., 2013, S. 14). Insgesamt bleiben die Ausführungen zum Kompetenzbegriff aber vage und es findet keine Klärung statt.

Das Kompetenzmodell des Qualifikationsrahmens folgt einer Prozesslogik, die von einem klassischen Fallverständnis in der Sozialen Arbeit ausgeht (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 18): Die Prozessschritte «Aufgabenstellung/Problem», «Aufgaben-/Problemverständnis», «Analysierte(s) Aufgabe/Problem», «Konzept», «Forschung» sowie «Durchführung» und werden entlang des professionellen Handelns dargestellt. Zentral ist dabei das fachwissenschaftlich fundierte Problemverständnis. Im Konzept bleibt aber unbestimmt, welche Wissensbestände für das Problemverständnis notwendig sind (Scheidgen, 2019, S. 33).

Es bleibt unklar, wie die Praxisorganisationen an der Erarbeitung des Dokumentes beteiligt waren. Klar ist, dass der Fachbereichstag Soziale Arbeit auf Hochschulebene verortet und die deutschlandweite Versammlung der Dekaninnen und Dekane von Fachbereichen bzw. Fakultäten mit dem Studienangebot Soziale Arbeit ist. Im Vorstand finden sich denn auch keine Vertreterinnen und Vertreter der Praxis.

Der Qualifikationsrahmen klärt das dem Dokument zugrunde liegende Verständnis Sozialer Arbeit, indem die internationale Definition einleitend für den deutschsprachigen Kontext diskutiert und unter anderem mit berufsethischen Ergänzungen präzisiert wird (Fachbereichstag Soziale

Arbeit, 2016, 10 ff.). Die gewählten Themenbereiche (A–G) für die Konkretisierung der zu erwerbenden Kompetenzen sind mit den untenstehenden Titeln umschrieben und werden dann für die Stufen Bachelor, Master und PhD konkretisiert:

A. Wissen und Verstehen/Verständnis
B. Beschreibung, Analyse und Bewertung
C. Planung und Konzeption Sozialer Arbeit
D. Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit
E. Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit
F. Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit
G. Persönlichkeit und Haltungen

3.2.2 Kerncurriculum Soziale Arbeit Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA)

Die Erarbeitung des Kerncurriculums begründet die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) damit, dass ein Standard und Rahmen für Studiengänge der Sozialen Arbeit geschaffen werden, womit auf die durch die Bologna-Reform entstandene Diversifizierung der Studiengänge reagiert wird. Gleichzeitig soll mit dem Dokument eine Brücke zum Qualifikationsrahmen des Fachbereichstags Soziale Arbeit geschlagen werden (DGSA, 2016, S. 1). Das Kerncurriculum kann so gelesen werden, dass ein für Lehrende und Studierende der Sozialen Arbeit sichtbarer, identitärer Kern geschaffen wird. Es geht um einen Standard in der Vermittlung der wissenschaftlichen Grundlagen Sozialer Arbeit (DGSA, 2016, S. 1).

Im Kerncurriculum wird im Dokument keine qualitative Unterscheidung zwischen Bachelor, Master und Promotion vorgenommen. Vielmehr liegt der Fokus darauf, die zentralen Lehrinhalte zu beschreiben. Dabei ist für die DGSA klar, «dass es im Bachelor um die Grundlagen, im Master um Vertiefungen und im Promotionsprozess um weiterführende Entwicklungen, Analysen und Vergleiche» (DGSA, 2016, S. 1–2) der skizzierten Studienbereiche geht.

Die DGSA verzichtet im Kerncurriculum darauf, Aussagen zum zeitlichen Umfang oder zu der Gewichtung von einzelnen Modulen zu machen (DGSA, 2016, S. 2). Die Verknüpfung der Ausbildung mit der Praxis der Sozialen Arbeit wird den Hochschulen überlassen, «die Verknüpfung der Lehre mit dem Lernort 'Praxis' ist von den einzelnen Hochschulen und Lehrenden vorzunehmen» (DGSA, 2016, S. 3).

Zentral ist der DGSA die Botschaft, dass es bei der wissenschaftlichen Qualifizierung in der Sozialen Arbeit darum geht, «eine akademische Grundhaltung zu befördern, die sie in die Lage versetzt, den Gegenstand ihrer Arbeit und ihre Rolle im Prozess der Wahrnehmung, Erklärung und Handlung kritisch zu reflektieren» (DGSA, 2016, S. 2). Es geht demnach primär um die Ausbildung einer Reflexionsfähigkeit, weniger um eine Wissensakkumulation. So lehnt die DGSA eine Kanonisierung von Theorien und Methoden ab: «Ein Kerncurriculum muss Bewegung, Lebendigkeit und Entwicklung zulassen. Es sollte daher nicht nur bestimmte Zugänge und Perspektiven, sondern auch die Pluralität der Beobachtung, Bewertung und Bearbeitung sicherstellen.» (DGSA, 2016, S. 2) Als konstitutiv für die Profession Sozialer Arbeit werden die Wissenschaftsbasierung und das

Sich-Beziehen auf einen berufsethischen Kodex beschrieben, was eine kritische Distanzierung sowohl zu gesellschaftlichen Trägerinnen und Trägern als auch zu Adressatinnen und Adressaten ermöglicht (DGSA, 2016, S. 3).

Die DGSA verzichtet im Kerncurriculum darauf, den Kompetenzbegriff zu diskutieren und für das Dokument zu klären. Der Begriff kommt im Text zwar dreimal vor, bleibt aber bedeutungslos. So findet sich in einer Fussnote folgende Aussage (DGSA, 2016, S. 9): «Sicher gibt es in der konkreten Ausgestaltung von Hochschule zu Hochschule starke Unterschiede, die sich Studieninteressierten ggf. auch erst auf den zweiten Blick erschliessen. Aber diese beziehen sich eher auf den Weg, auf den bestimmte Kompetenzen vermittelt werden sollen, nicht auf die Kompetenzen selbst.» An anderer Stelle wird Folgendes ausgeführt (DGSA, 2016, S. 7): «Die bisherigen Studienbereiche bilden die Grundlagen für die Konzeption des professionellen Umgangs mit sozialen Problemen und die dazu notwendigen handlungstheoretischen bzw. methodischen Kompetenzen.»

Die Studieninhalte der Studiengänge Sozialer Arbeit werden in Form von Studienbereichen abgebildet (DGSA, 2016, S. 3):

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

3.2.3 Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit Deutscher Berufsverband (DBSH)

Mit der Darstellung der Schlüsselkompetenzen für die Soziale Arbeit soll gemäss Deutschem Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) eine Grundlage für die Sicherung des Berufsbildes der Sozialen Arbeit geschaffen werden (Maus et al., 2013, S. 7). Dabei geht es weniger um eine wissenschaftliche Abhandlung, vielmehr handelt es «sich um eine Beschreibung dessen, was Fachkräfte der Profession nach erfolgreichem Studienabschluss beherrschen müssen» (Maus et al., 2013, S. 7). Es wird zwar der Anspruch erhoben, dass dieses Vorgehen für die Bestimmung von Ausbildungsinhalten hilfreich ist (Maus et al., 2013, S. 7), aber das Gestalten der Ausbildungsmodule sei «allein Sache der jeweiligen Ausbildungsstätte» (Maus et al., 2013, S. 16). In Schlüsselkompetenzen wird festgehalten, was Fachpersonen der Sozialen Arbeit können müssen, und es ist klar, dass diese im Bachelorstudium erworben werden (Maus et al., 2013, S. 13). Die Publikation ist aber weder ein Curriculum noch eine Modulbeschreibung (Maus et al., 2013, S. 7).

In der Publikation wird festgehalten, dass es bei den Schlüsselkompetenzen nicht um ein Beherrschen von einzelnen Kompetenzen geht. Diese Kompetenzen sollen vielmehr im Hilfeprozess mit-

einander verknüpft werden (Maus et al., 2013, S. 11). «Erst die Gesamtheit der einzeln beschriebenen Komponenten als generalistische Grundlage macht die Breite der professionellen Sozialen Arbeit aus.» (Maus et al., 2013, S. 13) Auf eine inhaltliche oder wissenschaftliche Fundierung des (Schlüssel-)Kompetenzbegriffs wird verzichtet, es wird lediglich darauf verwiesen, dass eine eigene Kompetenzforschung noch aussteht und es um den Versuch geht, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammenzutragen (Maus et al., 2013, S. 12).

Dabei bilden neun Schlüsselkompetenzen gemäss DBSH den Kern jeder Sozialen Arbeit. Sie stehen in einem netzwerkartigen Verhältnis zueinander (Maus et al., 2013, S. 12) und werden in der Publikation in je einem eigenständigen Kapitel ausgeführt (Maus et al., 2013):

- Kapitel: Strategische Kompetenz
- Kapitel: Methodenkompetenz
- Kapitel: Sozialprofessionelle Beratungskompetenz
- Kapitel: Sozialpädagogische Kompetenz
- Kapitel: Sozialrechtliche Kompetenz
- Kapitel: Sozialadministrative Kompetenz
- Kapitel: Personale und kommunikative Kompetenz
- Kapitel: Berufsethische (philosophische) Kompetenz
- Kapitel: Kompetenz zur Praxisforschung

3.2.4 Competency-based education framework USA (CSWE, 2015)

Das ‹Council on Social Work Education› (CSWE) verantwortet die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit in den USA. Als Grundlage dienen dabei die «Educational Policy and Accreditation Standards», die vier Bereiche umfassen: «EPAS describe four features of an integrated curriculum design: (1) program mission and goals, (2) explicit curriculum, (3) implicit curriculum, and (4) assessment.» (CSWE, 2015, S. 5)

Den Akkreditierungsgrundlagen wird ein kompetenzbasierter Bildungsrahmen («competency-based education framework») zugrunde gelegt (CSWE, 2015, S. 6). In diesen Ausführungen wird zu Beginn eine Begriffsklärung für die Kompetenz vorgenommen (CSWE, 2015, S. 6):

> Social work competence is the ability to integrate and apply social work knowledge, values, and skills to practice situations in a purposeful, intentional, and professional manner to promote human and community well-being. EPAS recognizes a holistic view of competence; that is, the demonstration of competence is informed by knowledge, values, skills, and cognitive and affective processes that include the social worker's critical thinking, affective reactions, and exercise of judgment in regard to unique practice situations. Overall professional competence is multi-dimensional and composed of interrelated competencies. An individual social worker's competence is seen as developmental and dynamic, changing over time in relation to continuous learning.

Das Ziel einer Ausbildung muss gemäss CSWE sein, dass die Studierenden diese Kompetenzen nachweisen können. EPAS operationalisiert die sozialarbeiterische Fachlichkeit entlang von neun Kompetenzen, die sich aufeinander beziehen und sowohl kognitive als auch affektive Prozesse beinhalten: «In EPAS, social work practice competence consists of nine interrelated competencies

and component behaviors that are comprised of knowledge, values, skills, and cognitive and affective processes.» (CSWE, 2015, S. 6) Zudem wird präzisiert, was mit diesem ganzheitlichen Verständnis von Kompetenz gemeint ist (CSWE, 2015, S. 7):

> Each competency describes the knowledge, values, skills, and cognitive and affective processes that comprise the competency at the generalist level of practice, followed by a set of behaviors that integrate these components. These behaviors represent observable components of the competencies, while the preceding statements represent the underlying content and processes that inform the behaviors.

Ganzheitliche Kompetenz muss somit die Fähigkeit beinhalten, sich des subjektiven Denkens, Fühlens und Handelns bewusst zu sein, insbesondere im Hinblick auf die getroffenen Urteile. Dementsprechend sind Selbstwahrnehmung und emotionale Selbstregulierung in der beruflichen Praxis zentrale Dimensionen ganzheitlicher Kompetenz. Die neun Kompetenzen werden wie folgt umschrieben (CSWE, 2015, 7 ff.):

- Competency 1: Demonstrate Ethical and Professional Behavior
- Competency 2: Engage Diversity and Difference in Practice
- Competency 3: Advance Human Rights and Social, Economic, and Environmental Justice
- Competency 4: Engage in Practice-Informed Research and Research-Informed Practice
- Competency 5: Engage in Policy Practice
- Competency 6: Engage with Individuals, Families, Groups, Organizations and Communities
- Competency 7: Assess Individuals, Families, Groups, Organizations and Communities
- Competency 8: Intervene with Individuals, Families, Groups, Organizations and Communities
- Competency 9: Evaluate Practice with Individuals, Families, Groups, Organizations and Communities

Die Hochschulen haben bei der Akkreditierung nachzuweisen, wie sie diese neun Kompetenzen curricular umsetzen: «The program provides a matrix that illustrates how its curriculum content implements the nine required social work competencies and any additional competencies added by the program.» (CSWE, 2015, S. 11) Eine weitere zentrale Vorgabe erfolgt durch das Bestimmen des Wertes der Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Die Praxisausbildung wird zur prägenden Pädagogik der Ausbildung («Field education is the signature pedagogy for social work» CSWE, 2015, S. 12). Damit wird die Gleichwertigkeit der beiden Lernorte betont; die Bedingungen an die Integration der Praxisausbildung ins Curriculum werden verschriftlicht und als Referenzkriterien für die Evaluation werden die professionellen Kompetenzen festgehalten: «Field education is systematically designed, supervised, coordinated, and evaluated based on criteria by which students demonstrate the Social Work Competencies.» (CSWE, 2015, S. 12)

Den Akkreditierungsgrundlagen ist zwar der Zweck der Profession der Sozialen Arbeit zugrunde gelegt (CSWE, 2015, S. 5), aber diese Ausführungen sind kurz gehalten. Ein umfassendes Verständnis, was der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist, findet sich im Dokument nicht.

3.2.5 Professional Capabilities Framework (PCF)/British Association of Social Workers (BASW)

Beim «Professional Capabilities Framework» (PCF) handelt es sich um eine Rahmung und Beschreibung der professionellen Fähigkeiten der Sozialen Arbeit. PCF richtet sich an der internationalen Definition der Sozialen Arbeit des IFSW aus (BASW, 2018, S. 5).

Gemäss British Association of Social Workers (BASW) ist PCF die Referenz und das Rückgrat für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit und die professionelle Entwicklung der Fachpersonen der Sozialen Arbeit: «The Professional Capabilities Framework (PCF) is the profession-owned backbone of social work education and professional development in England.» (BASW, 2018, S. 1) Das 2012 erstmals ausgearbeitete PCF wurde in den Jahren 2017 und 2018 in einem umfassenden Konsultationsprozess überprüft und aktualisiert. Diese Revision wurde unter Einbeziehung der zentralen Stakeholder, der Verbände, der Praxis, der Politik und der Forschung durchgeführt (BASW, 2018, S. 1). Deshalb überrascht es auch nicht, dass den erarbeiteten Grundlagen eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird: «The PCF represents our collective identity now and our ambitions for a unified profession and profession-led standards of quality.» (BASW, 2018, S. 2)

PCF verzichtet im Dokument auf den Kompetenzbegriff. Stattdessen wird der Begriff ‹Capabilities› verwendet. Bei der Klärung, was mit diesem Begriff gemeint ist, wird auf eine Publikation von Stephenson (Stephenson & Weil, 1992) verwiesen: «Capabilities are an integration of knowledge, skills, personal qualities, (behaviour), understanding (and values) used appropriately and effectively, not just in familiar and highly focused specialist contexts but in response to new, (complex) and changing circumstances.» (BASW, 2018, S. 5). Die Abkehr von einem kompetenzbasierten Ansatz wird dabei bewusst vorgenommen und wie folgt begründet (BASW, 2012, S. 7):

> The PCF represents a move away from a competence-based approach and uses instead the concept of 'capability'. This approach attempts to define and describe the things social workers should know and be able to do throughout their entire professional lives, regardless of the context in which they are working.

Die Argumentation für den Zugang über die ‹Capabilities› erfolgt somit insbesondere darüber, dass ‹Capabilities› umfassender als andere Begriffe beschreibt, was Fachpersonen auch unabhängig von einem spezifischen Kontext können müssen und dass sich die Professionalität auch in komplexeren, neuen und unsicheren Situationen zeigen muss (BASW, 2018, S. 3).

PCF ist in neun Bereiche aufgeteilt und die Fähigkeiten sind als voneinander abhängig zu betrachten. Jede sozialarbeiterische Praxis oder Interaktion bezieht sich auf einen Bereich und eine Fähigkeit oder mehrere. Es sind die Kombination und das Zusammenspiel aller Fähigkeiten, die die Tätigkeit einer Fachperson ausmachen. Die neun Bereiche basieren auf den zentralen Werten und Fähigkeiten der Sozialen Arbeit, welche die Praxis der Sozialen Arbeit fundieren (BASW, 2012, S. 8).

1. Professionalism
2. Values and ethics
3. Diversity and equality
4. Rights, justice and economic well-being

5. Knowledge
6. Critical reflection and analysis
7. Skills and interventions
8. Contexts and organisations
9. Professional leadership

Es gibt nebst den neun Bereichen noch neun Stufen, sogenannte Levels, die im Dokument beschrieben werden. Diese umfassen alle Stufen der Ausbildung und Entwicklung zur Fachperson der Sozialen Arbeit. Die erste Stufe beschäftigt sich mit den Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung («Point of entry to training»), weitere Stufen thematisieren die Fähigkeiten vor und nach den beiden Praktika («readiness for practice, end of first placement, end of last placement»), dann mit den Abschlusskompetenzen nach der Ausbildung («Newly qualified social worker») oder den Fähigkeiten von erfahrenen («Experienced social worker») und spezialisierten Fachpersonen («Advanced social worker»; (BASW, 2018, S. 8–10). Somit werden die neun Bereiche («Capabilities») für die neun Levels beschrieben, wobei bei allen Stufen wiederum die neun Bereiche relevant sind. Es gibt qualitative Unterschiede, dabei stehen folgende Aspekte im Fokus: das professionelle Handeln in Risikosituationen, das professionelle Handeln bei Ambiguität und einer hohen Komplexität unterscheidet: «The PCF guides social workers to develop their capabilities through the nine levels in dealing with situations of increasing risk, ambiguity and complexity.» (BASW, 2018, S. 3).

3.2.4. Ausgewählte internationale Rahmenkonzepte im Überblick

Tabelle 2: Ausgewählte internationale Rahmenkonzepte im Vergleich (eigene Darstellung)

Land	**Deutschland**	**Deutschland**	**Deutschland**	**USA**	**England**
Titel des Dokumentes	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016)	Kerncurriculum Soziale Arbeit (DGSA, 2016)	Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit (Maus et al., 2013)	Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs (CSWE, 2015)	The Professional Capabilities Framework (BASW, 2018)
Herausgeber/in	Fachbereichstag Soziale Arbeit e.V. (FBTS) Als Verein organisiert; ist die nationale Repräsentanz der Fachbereiche bzw. Fakultäten Sozialer Arbeit der staatlichen, der kirchlichen und der privaten Hochschulen in Deutschland.	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) Als Verein organisiert; Zweck der DGSA sind die Förderung und Pflege der Sozialen Arbeit in der Wissenschaft, in der Ausbildung und als Praxis.	Deutscher Berufsverband (DBSH) Der DBSH ist der grösste deutsche Berufs- und Fachverband für Soziale Arbeit und damit die berufsständische Vertretung der Fachpersonen der Sozialen Arbeit.	Council on Social Work Education (CSWE). Der CSWE ist der nationale Verband, der die Ausbildung in der Sozialen Arbeit vertritt. Zu seinen Mitgliedern gehören über 800 akkreditierte Studiengänge der Sozialen Arbeit.	British Association of Social Workers (BASW) Nationaler Berufsverband für Soziale Arbeit. Nebst dem Nachgehen der klassischen Aufgaben des Berufsverbandes engagiert der Verband sich auch im Bereich der Ausbildung.
Art des Dokumentes **Stellenwert und Zweck des Dokumentes**	Der Qualifikationsrahmen (QR) «dient als allseits anerkannte Referenzgrundlage der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und in den Sozialberufe-Anerkennungsgesetzen der Länder für die Studiengänge Sozialer Arbeit. Er liegt gleichermassen den Akkreditierungen zugrunde.» (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, Vorwort) Der QR bezieht sich bei der Gegenstandsbestimmung auf die internationale Definition der Sozialen Arbeit. (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 10)	Die DGSA hat im Jahre 2016 ein Kerncurriculum verabschiedet, welches Studieninhalte in jedem Studiengang der Sozialen Arbeit auf allen drei Stufen (Bachelor, Master, Promotion) beschreibt. Das Kerncurriculum soll gemäss eigenem Verständnis Dozierenden, Studierenden, Praxis und Politik signalisieren, was ein gutes Studium der Sozialen Arbeit ausmacht, respektive was der Standard ist (DGSA, 2016, S. 1) Dies geschieht in Kombination mit anderen professionellen Standards (z.B.	Der DBSH ging der Frage nach, was die Fachkräfte der Sozialen Arbeit können müssen, um erfolgreich tätig zu sein. Der Berufsverband ging dabei von der beruflichen Praxis aus. Der Verband beschreibt auf der Grundlage der internationalen Definition und der Setzung, dass Soziale Arbeit eine Menschenrechtsprofession ist, Kompetenzen, die von jeder Sozialarbeiterin und jedem Sozialarbeiter in einem generalistischen Bachelor-Studiengang zu erwerben sind. Die Vertiefung erfolgt dann im Master und in der Praxis.	Das CSWE verantwortet die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit in den USA. Als Grundlage dienen die «Educational Policy and Accreditation Standards», die u.a. einen kompetenzbasierten Bildungsrahmen beschreiben. Darin wird ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz festgehalten, das als «holistic view of competence» (CSWE, 2015, S. 6) bezeichnet wird.	Das «Professional Capabilities Framework» (PCF) wurde vom BASW in Zusammenarbeit mit Hochschulen und der Praxis entwickelt und ist gemäss eigenen Angaben der berufsbezogene, übergreifende Rahmen für die Ausbildung und die berufliche Entwicklung in der Sozialen Arbeit in England (BASW, 2018, S. 1). Das PCF wurde erstmals 2012 entwickelt und in einem umfangreichen Konsultationsprozess in den Jahren 2017 und 2018 überprüft und aktualisiert.

Land	Deutschland	Deutschland	Deutschland	USA	England
		Ethikkodex und den Schlüsselkompetenzen des DBSH).			
Kompetenzen (kurz)	Sieben Themenbereiche (A–G) strukturieren die zu erwerbenden Kompetenzen 1. Wissen und Verstehen/Verständnis 2. Beschreibung, Analyse und Bewertung 3. Planung und Konzeption Sozialer Arbeit 4. Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit 5. Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit 6. Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit 7. Persönlichkeit und Haltungen	Es werden im Dokument sieben Studienbereiche beschrieben, dabei wird die weitere Ausdifferenzierung den Hochschulen überlassen (DGSA, 2016): 1. Fachwissenschaftliche Grundlagen 2. Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen 3. Normative Grundlagen 4. Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen 5. Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien / Methoden 6. Handlungsfelder und Zielgruppen Forschung in der Sozialen Arbeit	Neun Schlüsselkompetenzen bilden gemäss dem DBSH den Kern jeder Sozialen Arbeit (Maus et al., 2013): 1. Strategische Kompetenz 2. Methodenkompetenz 3. Sozialprofessionelle Beratungskompetenz 4. Sozialpädagogische Kompetenz 5. Sozialrechtliche Kompetenz 6. Sozialadministrative Kompetenz 7. Personale und kommunikative Kompetenz 8. Berufsethische (philosophische) Kompetenz 9. Kompetenz zur Praxisforschung	Neun Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit bilden den Kern der Ausbildung (CSWE, 2015): 1. Demonstrate Ethical and Professional Behavior 2. Engage Diversity and Difference in Practice 3. Advance Human Rights and Social, Economic, and Environmental Justice 4. Engage In Practice-Informed Research and Research-Informed Practice 5. Engage in Policy Practice 6. Engage with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities 7. Assess Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities 8. Intervene with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities 9. Evaluate Practice with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities	Neun professionelle Fähigkeitsbereiche (Capabilities) bilden den Rahmen des PCF. Diese neun Bereiche können entlang einer Karriere der gedacht werden, vom Beginn der Ausbildung bis zur Spezialisierung in einem Arbeitsfeld. (BASW, 2018) 1. Professionalism 2. Values and ethics 3. Diversity and equality 4. Rights, justice and economic wellbeing 5. Knowledge 6. Critical reflection and analysis 7. Skills and interventions 8. Contexts and organisations 9. Professional leadership

3.3 Diskussion der Rahmenkonzepte

Die Auswahl der untersuchten Rahmenkonzepte ist zwar – wie einleitend beschrieben – nicht zufällig, aber sie ist angesichts der Anzahl nicht aussagekräftig im allgemeinen Sinne. Trotzdem lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, die übergeordnet relevant sind und einen Beitrag leisten für die Frage, was über Kompetenzprofile von Studiengängen der Sozialen Arbeit bekannt ist. Dieses Wissen soll in der Folge dargestellt werden:

Binnenlogiken und Begrifflichkeiten der Rahmenkonzepte: Den einzelnen Konzepten ist ein unterschiedliches Denk- respektive Kompetenzmodell zugrunde gelegt. So ist der Qualifikationsrahmen (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016) als Prozessmodell konzipiert (Scheidgen, 2019, S. 35). Das Kerncurriculum der DGSA wählt zur Strukturierung Studienbereiche (DGSA, 2016, S. 3) und die Schlüsselkompetenzen des DSBH werden in Form eines Netzes dargestellt, in dem alle Kompetenzen miteinander verbunden sind (Maus et al., 2013, S. 12). Das «Professional Capabilities Framework» (PCF) ist entlang eines Phasenmodells (BASW, 2018) konzipiert und die Grundlagen aus den USA formulieren die zu erwerbenden Kompetenzen auf der Basis eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses (CSWE, 2015, S. 3). Das SASSA-Rahmenkonzept (2007) wiederum nutzt das Kasseler-Kompetenzraster (Kauffeld, 2002) und ordnet die Kompetenzen den Bereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu.

Internationale Definition des ISFW und weitere internationale Bezugspunkte: Gemäss dem Fachbereichstag (2016; Vorwort zum Qualifikationsrahmen, o.S.) ist es dem DBSH, der DGSA und dem Fachbereichstag gelungen, eine gemeinsame Definition von Sozialer Arbeit zu erarbeiten. Die Definition wurde in Anlehnung und Ergänzung der Internationalen Definition von Sozialer Arbeit der IFSW konkretisiert. Auch das PCF ist mit der Internationalen Definition von Sozialer Arbeit abgestimmt (BASW, 2018, S. 2). Diesen Bezug findet sich beim SASSA-Rahmenkonzept nicht; dort fehlt jegliche Bestimmung des Gegenstandes der Sozialen Arbeit. Der CSWE nimmt ebenfalls keinen Bezug zur internationalen Definition, klärt aber zu Beginn das zugrunde liegende Verständnis von Sozialer Arbeit zumindest oberflächlich (CSWE, 2015, S. 5):

> The purpose of the social work profession is to promote human and community well-being. Guided by a person-in-environment framework, a global perspective, respect for human diversity, and knowledge based on scientific inquiry, the purpose of social work is actualized through its quest for social and economic justice, the prevention of conditions that limit human rights, the elimination of poverty, and the enhancement of the quality of life for all persons, locally and globally.

Andere Grundlagen, auf welche sich das ISFW oder das IASSW verständigt haben, zum Beispiel der Ethikkodex (International Federation of Social Workers [IFSW], 2018b), werden zwar nicht direkt zitiert, bilden aber eine Referenz nationaler Berufskodexe, welche wiederum für die Rahmenkonzepte bedeutsam sind.

Inhaltliche Übereinstimmungen, Differenzen und Gewichtungen: Auch wenn die konzeptuellen Zugänge bei den Rahmenkonzepten unterschiedlich sind, zeigt sich eine relativ hohe Übereinstimmung in Bezug auf die Inhalte. So sind die analytischen, die diagnostischen und die strategischen Fähigkeiten in allen Rahmenkonzepten bedeutsam. Gleiches gilt für das Methodenwissen, mit einem Schwerpunkt auf Beratung und die Kompetenz, mit dem Gegenüber – seien dies nun

Einzelpersonen, Gruppen oder das Gemeinwesen – ein Bündnis zu schliessen. Weitere Übereinstimmung findet sich für die Relevanz des Kontext- und des Organisationswissens. Zudem ist die Kompetenz, das eigene sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Handeln zu beforschen und zu evaluieren, für alle Rahmenkonzepte relevant. Es gibt aber auch Unterschiede, insbesondere auf der Ebene der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. So werden diese teilweise ausgeklammert oder im Rahmen von Studienbereichen lediglich als zusätzlicher Punkt erwähnt, so etwa im Kerncurriculum der DGSA. Bei der Gewichtung respektive der Reihenfolge der aufgeführten Kompetenzen fällt auf, dass bei den englischsprachigen Grundlagen die Kompetenzen, welche sich mit der Berufsethik und den Werten der Sozialen Arbeit befassen, eine hohe Priorität geniessen, während diese Kompetenzen bei den deutschsprachigen Konzepten – einmal abgesehen von der Grundlage des DBSH – nicht den gleichen Stellenwert haben und höchstens nachgelagert erwähnt werden.

Lead bei der Erarbeitung der Rahmenkonzepte: Die Rahmenkonzepte werden von Vereinigungen verantwortet, die Stakeholder werden dabei auch unterschiedlich einbezogen. Der CSWE vereinigt sowohl die Hochschulen als auch die Praxis, indem das Council explizit Praxisvertreterinnen und Praxisvertreter als Mitgliedergruppe adressiert. Der Fachbereichstag und die SASSA, die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Soziale Arbeit, sind Vereinigungen der Hochschulen. Der DBSH und das BASW wiederum sind Berufsverbände. Es ist anzunehmen, dass die Stakeholder unabhängig von der Leadfrage immer auch zumindest zur Konsultation einbezogen werden.

Stellenwert der Praxisausbildung: Das Verhältnis zwischen Praxis- und Hochschulausbildung spielt in den Rahmenkonzepten eine untergeordnete Rolle. Berechtigt ist die Frage, ob sich ein Rahmenkonzept zu dieser Beziehung äussern muss. Im Kerncurriculum (DGSA, 2016, S. 2) wird vorgeschlagen, dass diese Frage den Hochschulen überlassen werden muss, damit diesen der Gestaltungsraum belassen wird. Es ist wenig überraschend, dass in den Akkreditierungsgrundlagen des CSWE explizit zu dieser Frage Stellung bezogen wird, da dieses Verhältnis bei der Akkreditierung besprochen werden muss. Die Position des CSWE ist dabei klar. Der Praxisausbildung wird das Primat in Bezug auf das Bilden einer professionellen Identität zugewiesen (CSWE, 2015, S. 12):

> Signature pedagogies are elements of instruction and of socialization that teach future practitioners the fundamental dimensions of professional work in their discipline—to think, to perform, and to act ethically and with integrity. Field education is the signature pedagogy for social work.

In anderen Rahmenkonzepten (FBTS, SASSA) wird die Praxisausbildung nicht thematisiert; die SASSA hat aber an anderer Stelle die Bedeutung der Praxisausbildung für das Studium der Sozialen Arbeit betont und inhaltlich präzisiert (SASSA, 2013).

Prozessebene und Qualitätssicherung: Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit sind nicht zeitlos. Gesellschaftliche und soziale Veränderungen sowie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse sind von Relevanz und auch Rückmeldungen aus der Praxis sind bedeutsam. Dahinter steckt die Frage, ob die Kompetenzprofile funktionieren. Dabei geht es aber nicht darum, die Kompetenzprofile stetig anzupassen, sondern es braucht einen implementierten Prozess, der die

Revision in Abständen von mehreren Jahren sicherstellt. In den USA hat sich die ‹Commission on Educational Policy› (COEP) unter anderem die Aufgabe gegeben, das Curriculum spätestens nach sieben Jahren zu überarbeiten (CSWE, 2015, S. 4). Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) hat den QR SArb in den Jahren 2006, 2008 und 2016 überarbeitet, wobei die Anpassung im Jahre 2008 auf Grundlage des Bologna-Prozesses zu lesen ist. Das 2012 erstmals ausgearbeitete PCF wurde im Jahre 2018 revidiert. Die Schlüsselkompetenzen des DBSH sind zwar in der 4. Auflage (2013) erschienen, wurden aber seit der 1. Auflage (2008) nicht angepasst. Das SASSA-Rahmenkonzept wurde 2007 verfasst und seither nicht überarbeitet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von Scheidgen (2019, S. 35) für die drei Rahmenkonzepte aus Deutschland formulierten Schlussfolgerungen auch weitgehend für alle in diesem Kapitel untersuchten internationalen Konzepte gilt: Sie sind insgesamt reichhaltig und umfassend, basieren auf unterschiedlichen Begrifflichkeiten, folgen dabei einer eigenen Binnenlogik und stehen weitgehend unverbunden nebeneinander. Ergänzend dazu fällt auf, dass in Bezug auf den Lead zur Erarbeitung der Kompetenzprofile und den Prozess der Überarbeitung unterschiedliche Wege gewählt werden. Trotz der festgehaltenen Heterogenität sind die Inhalte und Kompetenzen in den Rahmenprofilen nicht beliebig, es finden sich aber grössere Unterschiede in der Gewichtung der Inhalte.

4 Praxisausbildung als konstitutives Element des Studiums der Sozialen Arbeit

Während bis anhin das ‹Ganze› – die Kompetenzprofile und Rahmenkonzepte von Studiengängen der Sozialen Arbeit – im Zentrum der Ausführungen stand, wird in diesem Kapitel nun der Fokus auf den ‹Ausschnitt› gelegt – die Praxisausbildung am Lernort Praxisorganisation. Es geht um folgende Fragen:

- «Was wissen wir über den an die Praxis delegierten Kompetenzerwerb?»
- «Was wissen wir über das Verhältnis und die Zirkularität der beiden Lernorte ‹Hochschule› und ‹Praxisorganisation›?»

Die Zielsetzung von Hochschulpraktika in der Sozialen Arbeit und die curriculare Verzahnung der beiden Lernorte stehen somit im Fokus der Darstellung und der Diskussion dieses Kapitels. Dabei wird in Kapitel II-4.1 die historische Entwicklung der Praxisausbildung in der Schweiz dargelegt, die zu den aktuellen Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung (Kapitel II-4.2) geführt hat. Kapitel II-4.3 bildet das Herzstück dieses Kapitels. Das Wesen der Praxisausbildung wird darin aus unterschiedlichen Perspektiven erörtert. Dabei werden internationale, disziplinäre und lerntheoretische Bezüge her- und dargestellt.

Nachfolgend wird zunächst beschrieben, was in dieser Dissertation mit dem Begriff Praxisausbildung gemeint ist. Der Begriff ‹Praxisausbildung› scheint in der Schweiz [11] weitgehend geklärt zu sein. Unter Praxisausbildung versteht die SASSA (2013, S. 1) Folgendes:

> 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.

Diese Beschreibung verdeutlicht, dass unter Praxisausbildung auch praxisbegleitende Module gemeint sind, die sich mit der Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen oder der Auseinandersetzung mit der eigenen Person beschäftigen (Abplanalp, 2014a, S. 76). Dabei sind Theorie-Praxis-Seminare, Fallwerkstätten oder kasuistische Module an der Hochschule gemeint, aber auch supervisorische Gefässe. Die Praxisausbildung findet demnach nicht nur am Lernort Praxis, sondern auch am Lernort Hochschule statt. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Praxisausbildung sowohl Praxismodule meint, welche in einer Praxisorganisation verortet sind, als auch praxisbegleitende Module, die an der Hochschule stattfinden. Eine Erweiterung des Verständnisses nimmt die SASSA selbst vor – und ergänzt die eigene Definition mit Formen der Praxisausbildung. Sie zählt folgende Varianten dazu: die Tätigkeit in Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit im In- und Ausland bzw. Projekte, die Fragestellungen aus der Praxis der Sozialen Arbeit bearbeiten bzw. weitere Formen, die dazu beitragen, die obengenannten Kompetenzen zu erwerben (SASSA, 2013, S. 1).

Die erste Form greift die eingangs skizzierte Vorstellung von Praxisausbildung auf. Bei der Projektform handelt es sich um eine neuere Form der Praxisausbildung, die zum Beispiel an der Berner Fachhochschule erst seit 2014 möglich ist (Berner Fachhochschule Fachbereich Soziale Arbeit, 2016, S. 4). Während die projektbezogenen Praxismodule von den Hochschulen unterschiedlich gestaltet werden [12], ist bei den ‹klassischen› Praxismodulen in Bezug auf den Workload für die Studierenden sowie auf die Anerkennungsvoraussetzungen für die Praxisorganisationen und -ausbildenden eine einheitliche Vorgehensweise erkennbar, da sich alle Fachhochschulen der Sozialen Arbeit der Deutschschweiz an den Empfehlungen der SASSA (2013) orientieren.

An den Hochschulen kann zwischen zwei Typen von Studienformen unterschieden werden: Teilzeit/Vollzeit und studienbegleitend/berufsbegleitend/praxisbegleitend, wobei nicht alle Fachhochschulen beide Typen als Studienform anbieten. Beim ersten Typus, Vollzeit/Teilzeit, verbringen die Studierenden in der Regel die ersten beiden Semester an der Hochschule und gehen dann ins erste Praxismodul. Danach kehren sie für ein bis zwei Semester an die Hochschule zurück, um das zweite Praxismodul am Lernort Praxisorganisation zu absolvieren. In der studien- oder be-

[11] Die Ausführungen zur Praxisausbildung beschränken sich auf die Grundlagen in der Schweiz. Der internationale Blick auf die Praxisausbildung findet sich punktuell in den Kapiteln II-3.2 und II-4.2.

[12] An der HSLU ist zum Beispiel das Praxisprojekt verpflichtend für alle Studierenden, während an anderen Hochschulen (z.B. an der ZHAW) diese Form des Pra lediglich auf Antrag möglich ist.

rufsbegleitenden Form verbringen die Studierenden von Beginn an sowohl Zeit am Lernort Hochschule als auch am Lernort Praxisorganisation. Die beiden Studienformen stellen gemäss Kösel und Goldoni (2014, S. 22) unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden, insbesondere in Bezug auf die Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen. Während die Studierenden in der Vollzeit- bzw. Teilzeitform in der Praxisausbildung ‹entkoppelt› von der Hochschule das Erlebte relationieren, findet die Auseinandersetzung in der studienbegleitenden Form parallel statt, wenn innerhalb einer Woche einige Tage an der Hochschule und einige Tage in der Praxisorganisation verbracht werden. Auch wenn diese Differenzen bestehen, werden inhaltlich die gleichen Anforderungen gestellt (siehe zum Beispiel Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 8). Für die Praxisausbildung bedeutet dieser Umstand, dass diese je nach Studienform unterschiedlich im Ablauf des Studiums verankert und organisiert ist, aber die zu erwerbenden Kompetenzen und das Kompetenzprofil unabhängig von der Studienform identisch sind. [13]

Für die vorliegende Dissertation stehen die Praxismodule im Vordergrund, welche im Rahmen eines Vollzeit- oder Teilzeitstudiums befristet in einer Praxisorganisation stattfinden (siehe zur Begründung Kapitel IV-2.1).

4.1 Historische Entwicklung der (Praxis-) Ausbildung in der Sozialen Arbeit

Schubarth, Speck und Ulbricht (2016, S. 65) hielten in Bezug auf die hochschulischen Praktika fest, dass diese erst mit dem Bologna-Prozess eine deutliche Aufwertung erlebten. Dies stimmt für die Soziale Arbeit nicht, denn die Bedeutung der Praktika ist seit über hundert Jahren konstitutiv für die Ausbildung, und es ist eine Erfolgsgeschichte, der in der Folge nachgegangen wird.

Im 19. Jahrhundert beruhte die soziale Hilfstätigkeit in erster Linie auf Freiwilligenarbeit, «die vom philanthropischen Bürgertum» getragen wurde (Gredig & Goldberg, 2012, S. 406). Diese Freiwilligenarbeit erfolgte aber nicht in Form von Praktika. Die geregelte und formalisierte Praxisausbildung gewann erst mit der Etablierung der ersten Ausbildungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit an Bedeutung. Die Etablierung setzte zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein. Die Wurzeln der sozialen Schulen liegen aber bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert, als eine wissenschaftliche Sichtweise auf die sozialen Probleme zunehmend relevant wurde (Matter, 2011, S. 11–12).

Die Einführung von Kursen für soziale Aufgaben wurde als Notwendigkeit erachtet, damit der «Dilettantismus» (Meyenburg, 1933, S. 15) in den Anfängen der Sozialen Arbeit überwunden werden konnte. Es ist den Zürcher Pionierinnen Mentona Moser und Maria Fierz ab 1908 sowie ab 1909 Marta Meyenburg zu verdanken, dass die ersten ‹Fürsorgekurse› erfolgreich durchgeführt werden konnten (Meyenburg, 1933, S. 16–17). Der Besuch der Kurse war nur für Frauen ab 18 Jahren möglich. Zum Abschluss erhielten diese einen Fähigkeitsausweis. Der Lehrstoff gliederte sich in einen praktischen und einen theoretischen Teil. Somit kann dies als Geburtsstunde der dualen Ausbildung bezeichnet werden. Die Kurstätigkeit ergänzte die praktische Tätigkeit, indem die

[13] Dies gilt zum Beispiel auch für die neue Studienform des Bachelors-Studiums der FHNW - die Freiform - in der Praxisphasen auch in experimenteller und erprobender Form gestaltet werden können.

Teilnehmerinnen wöchentlich mehrere Vorträge besuchten. Im Kursprospekt wurde dazu 1908 festgehalten, dass die theoretische Tätigkeit Hand in Hand mit der praktischen Tätigkeit gehe (Meyenburg, 1933, S. 10). Die ersten Kurse dauerten sechs Monate. Ab 1915 wurde dieser Zeitraum auf neun Monate, ab 1917 auf 15 Monate erweitert. Dabei wurde der theoretische Unterricht schrittweise von vier Wochen auf mehrere Monate erhöht (Meyenburg, 1933, S. 7–9). Diese Entwicklung führte zu einem Lehrplan, der «die theoretische und praktische Ausbildung in ungefähr gleichem Umfange» vorsah (Nobs, 1926, S. 4). Dominierte demnach zu Beginn der Ausbildung noch die praktische Tätigkeit (fünf Monate) gegenüber der theoretischen Tätigkeit (ein Monat), hatte sich dies bereits im Jahre 1915 geändert, als der theoretische Unterricht beinahe die Hälfte der gesamten Ausbildungszeit (neun Monate) in Anspruch nahm.

Nach der privaten Kurstätigkeit kam es bereits kurz nach dem Ersten Weltkrieg ab 1918 zur Gründung erster sozialer Frauenschulen (Genf und Luzern: 1918; Zürich: 1920). Männer waren zu dieser Zeit nicht zur Ausbildung zugelassen. Diese Schulen wurden dabei mit Beträgen aus öffentlicher Hand subventioniert (Matter, 2011, S. 67) und erfuhren damit eine weitere Anerkennung durch den Staat. Die Frauenschulen orientierten sich bei den Lehrplänen weitgehend an den Grundgedanken Alice Salomons (Matter, 2011, S. 200). Diese waren geprägt von Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis. So bemerkte Alice Salomon: «Es ist das wesentliche Merkmal der Sozialen Schulen, dass sie eine theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung mit einer praktischen Lehre verbinden, dass sie eine praktische Arbeit in einen geistigen Rahmen hineinstellen.» (1927, S. 109)

Die konkrete Umsetzung der Ideen Salomons gestalteten die Frauenschulen jeweils unterschiedlich. Das Praktikum spielte dabei an allen Hochschulen eine wesentliche Rolle. Während in Genf das Praktikum wahlweise in den Ferien oder am Ende der Ausbildung absolviert wurde, konnte in Luzern die praktische Ausbildung parallel zum theoretischen Unterricht stattfinden. In Zürich wiederum wechselten sich mehrmonatige Theorie- und Praxiseinheiten ab (Matter, 2011, S. 200–201; Meyenburg, 1933, S. 7). Salomon beschrieb diese Varianten und hielt zu dem Neben- respektive Nacheinander der theoretischen und der praktischen Ausbildung fest, dass alle Lehrpläne Vor- und Nachteile hätten. Bemerkenswert ist zudem, dass Salomon in diesem Zusammenhang auf die unterschiedlichen Lerntypen der Schülerinnen aufmerksam machte (1927, S. 110).

Gredig und Goldberg (2012, S. 407) bezeichnen die Zeit bis 1920 als Pionierphase, auf die eine gemässigte Expansionsphase bis in den 60er Jahren folgte. Fakt ist, dass nach dem Zweiten Weltkrieg zahlreiche weitere Schulen der Sozialen Arbeit gegründet wurden. Waren die Schulen in der Pionierzeit ausschliesslich für Frauen zugänglich, wurden sie nun auch für Männer geöffnet. Zudem entstanden neue Studiengänge (Matter, 2011, S. 333). Dabei setzte ab 1952 angesichts des Ausbaus an sozialen, privaten und staatlichen Dienstleistungen ein regelrechter Gründungsaufschwung ein. In zwanzig Jahren wurden 20 neue Ausbildungsgänge eröffnet, darunter waren 17 neugegründete Schulen und drei neue Abteilungen bestehender Schulen (AvenirSocial, 2011, S. 24).

Zudem begann sich der Staat vermehrt für die Inhalte der Ausbildung zu interessieren, wie die Botschaften des Bundesrates aus den Jahren 1952, 1959 und 1969 zeigen. In diesen Botschaften

wird die Bedeutung der staatlichen Subvention für die Schulen betont. Begründet wurde dies in allen Botschaften mit dem bevorstehenden Mangel an Fachpersonal. Die Botschaft des Bundesrates hielt zudem Minimalanforderungen für die Berufsausbildung fest. Dabei orientierte sich der Bundesrat an Empfehlungen einer Interessensgemeinschaft, die sich auf Standards in der Ausbildung geeinigt hatte (AvenirSocial, 2011, S. 24). Der Bundesrat äusserte sich 1952 zudem deutlich zu den Inhalten der Ausbildung: «Gegenstand der theoretischen Fächer bilden vor allem: Pädagogik, Psychologie, Hygiene, Soziologie, Recht, Volkswirtschaftslehre, Sozialpolitik, Anstaltspraxis; ein bis zwei Drittel der Ausbildungszeit ist praktischer Arbeit eingeräumt, verteilt auf 2-4 Praktika. Die Lehrpläne sehen eine enge Verbindung von Theorie und Praxis vor.» (BBL vom 17. Oktober 1952, S. 315) Anhand der Botschaften von 1959 und 1969 kann zudem nachvollzogen werden, wie sich der theoretische Unterricht inhaltlich veränderte. So hielt der Bundesrat in seiner Botschaft 1969 fest (BBL vom 07. Mai 1969, S. 989):

> Gegenüber dem bisherigen Minimalprogramm ist insofern eine bedeutsame Änderung im Aufbau des theoretischen Unterrichts vorgenommen worden, als anstelle des herkömmlichen Fächerkanons mit den traditionellen Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Hygiene, Soziologie, Recht, Volkswirtschaftslehre und Sozialpolitik eine Konzeption getreten ist, die sich an einer ganzheitlichen Schau des Menschen orientiert mit betont soziologischen Fragestellungen.

Gleichzeitig wurde der Wert der Praxisausbildung in jeder Botschaft hervorgehoben. Die Praxisausbildung blieb weiterhin bedeutsam.

Die SASSA versuchte, einen Standard in der Ausbildung durchzusetzen und breit abzustützen. Die Minimalanforderungen aus dem Jahre 1969 wurden sowohl von der Landeskonferenz für Soziale Arbeit als auch vom Schweizerischen Berufsverband der Sozialarbeiter mitgetragen und unterzeichnet (SASSA, S. 9). Dabei wurde auch die Mindestdauer der Praxisausbildung mit 180 Tagen festgehalten. Gleichzeitig wurde eine Minimalstundenzahl für den theoretischen Unterricht bei Vollzeitschulen von 1200 Stunden verlangt (SASSA, 1969, S. 60). Inhaltlich wurde im Dokument festgelegt, dass unter einem Praktikum «eine von den Schulen überwachte und fachliche angeleitete praktische Tätigkeit in der beruflichen Praxis» (SASSA, 1969, S. 54) zu verstehen sei. Gemäss Abplanalp (2014b, S. 82–83), die sich auf eine Studie von Zeller (1981) stützt, verändert sich in den 1950er- bis 1970er-Jahren das Verständnis des Praxisausbildenden und der Praxisausbildung. Der ‹Anleiter› respektive der ‹Praktikumsleiter› wird zum ‹Ausbildner›, und benötigt eine «über seine Fachkompetenz als Praktiker hinausgehende Fähigkeit, Lernprozesse zu handhaben» (Abplanalp, 2014b, S. 83 zit. nach Zeller, 1981).

Die Leitvorstellungen der SASSA-Schulen zum Beruf (1981), in denen die Minimalanforderungen für die Ausbildung von Sozialarbeitern in der Schweiz thematisiert werden, bestätigten erneut, dass 180 Tage das Minimum für die Praxisausbildung sind, dass dieser praktische Teil aber auch ein Jahr dauern könne. Die Dauer der gesamten Ausbildung wurde auf drei bis vier Jahre festgelegt, je nachdem, ob diese in Vollzeit- oder Teilzeit absolviert wird (SASSA, 1981, S. 16).

Die 1990er Jahre waren zum einen von einer Reduzierung der Studiengänge und einer gesamtschweizerischen Einheitlichkeit bei der Ausbildung geprägt. Dies hing mit der finanziellen Unterstützung des Bundes zusammen, die ab 1992 mit einem Bundesgesetz [14] geregelt wurde. Der Bund knüpfte die Finanzhilfe an die Erfüllung von Mindestanforderungen der Ausbildung (Oertle Bürki, 2008, S. 83). Zum anderen setzte zwischen der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der SASSA eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage ein, ob der Ausbau von einer Höheren Fachschule zu einer Fachhochschule richtig und möglich sei. Im Jahre 1996 verabschiedete die Plenarversammlung der EDK das Profil der Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Damit war der Grundstein für die Fachhochschulen im Sozialbereich gelegt (Oertle Bürki, 2008, S. 98). Gredig und Goldberg (2012, S. 408) beschreiben die Zeit ab Ende der 1990er-Jahre als dynamisch; sie wird «in ihrer Intensität wohl nur von den Entwicklungen in der Pionierphase der Ausbildung in Sozialer Arbeit übertroffen». Begründet wird die dynamische Entwicklung für die Fachhochschulen einerseits mit dem Mangel an hochqualifizierten Fachkräften, zum anderen mit dem Bestreben, den Ausbildungsgängen in der Schweiz zu europäisch anerkannten Abschlüssen und damit zu Mobilität zu verhelfen (Gredig & Goldberg, 2012, S. 408–409).

Das erwähnte Profil hielt erneut die Bedeutung der Praxisausbildung fest und führte einen neuen Begriff ein, um die Integration ins gesamte Studium zu beschreiben: «Die Praxisausbildung ist konstitutives Element der Ausbildung […].» (SBFI, 1999, S. 5) Der Begriff ‹konstitutiv› bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Praxisausbildung die Gesamterscheinung bestimmt. Folglich wird die Praxisausbildung als grundlegendes Element der Ausbildung formal erneut verankert. Das Profil legt auch die Anforderungen an die Praxisausbildenden fest. Demnach müssen die Ausbildenden über ein Diplom einer Ausbildung auf Tertiärstufe in Sozialer Arbeit sowie über mindestens zwei Jahre Berufspraxis und eine methodisch-didaktische Ausbildung für diese Funktion verfügen. Gleichzeitig werden die Schulen in die Pflicht genommen, entsprechende Fachkurse anzubieten (SBFI, 1999, S. 8).

Zusammenfassend kann für diese Zeit festgehalten werden, dass die Einführung des Fachhochschulgesetzes und die Ratifikation des Bologna-Abkommens seit Ende der 1990er-Jahre die Ausbildung in Sozialer Arbeit massgeblich geprägt und die Praxisausbildung als konstitutives Element für die Studiengänge verankert haben. Mehrere Schulen wurden in Fachhochschulen umgewandelt und später mit anderen Fachrichtungen zu regionalen Hochschulen zusammengeschlossen.

Noch heute beziehen sich die gültigen Unterlagen der SASSA auf das erwähnte Profil aus dem Jahre 1999. Die Vorgaben an die Praxisausbildung werden ohne wesentliche Anpassungen übernommen und auf dieser Basis werden Empfehlungen für die Praxisausbildung formuliert (SASSA, 2013). Bologna hatte zwar zur Folge, dass neu auch der Stundenaufwand für die Praxismodule

[14] Das Fachhochschulgesetz, FHSG, war von 1995 bis 2015 in Kraft und verpflichtet die Hochschulen in Artikel 3, dass die Fachhochschulen in praxisorientierten Diplomstudiengängen auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten sollten. Das in zwei Etappen (2015/17) in Kraft gesetzte Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG) hält in Art. 26 fest, dass «Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vor».

mit ECTS ausgewiesen werden. Dadurch verändert sich jedoch die geforderte Stundenzahl nicht. Aktuell werden 48 bis 60 ECTS oder rund 1500 Stunden empfohlen. Zudem wird von den Praxisausbildenden verlangt, dass sie zusätzlich zu den im Profil dargestellten Anforderungen mindestens ein Jahr in der Praxisorganisation tätig sind, bevor sie die Studierenden begleiten (SASSA, 2013, S. 2).

Die historische Entwicklung in Bezug auf die curriculare Verzahnung der beiden Lernorte soll nachfolgend in Form einer Tabelle dargestellt werden. Dabei handelt es sich um eine Zusammenfassung des aktuellen Kapitels:

Tabelle 3: Curriculare Verzahnung der beiden Lernorte im historischen Vergleich (1908-2021)

	Anzahl Stunden/Lektionen im Rahmen der Ausbildung an den beiden Lernorten	**Zitate zur Praxisausbildung und zum Verhältnis der beiden Lernorte**
1908–1918	Ausbildung wird von sechs Monaten schrittweise auf 15 Monate ausgebaut. Der theoretische Unterricht nimmt dabei zu Beginn (1908) nur rund 15 % der Ausbildungszeit in Anspruch, zuletzt (1919) beinahe 50 %. (Meyenburg, 1933, S. 7–20)	Curriculum 1908: «Die theoretische Tätigkeit geht Hand in Hand mit der praktischen Tätigkeit.» (Meyenburg, 1933, S. 8)
1918–1940	Heterogene Ausgestaltung der Praxisausbildung an den unterschiedlichen Schulen für Soziale Arbeit.	«Die Frage des Umfangs, den die praktische Ausbildung innerhalb des ganzen Lehrplanes einnehmen soll, ist verhältnismässig wenig umstritten. Im allgemeinen hat sich in allen Ländern durchgesetzt, dass die Ausbildung etwa zu gleichen Teilen auf Theorie und Praxis verwendet wird […].» «Theorie und Praxis müssen eng miteinander verflochten und auf eine Kulturleistung eingestellt werden, die in einem bestimmten Ethos vollzogen werden muss.» (Salomon, 1927, S. 109)
1940–1969	Vier Semester Theorie (ohne Abschlussarbeit). Ein Jahr Praktika (in vier verschiedenen Organisationen), oft im Anschluss an den Theorieunterricht, also nach zwei Jahren (Hofer, 1944, S. 19–23).	
1969	Minimalstundenzahl für den theoretischen Unterricht: 1200 Stunden. «Die Gesamtdauer der Praktika während der Ausbildung (Mindestdauer) beträgt 180 Tage» (mindestens drei Ausbildungsorte) (SASSA, 1969, S. 60).	«Das Praktikum dient im besonderen folgenden Zielen: Umsetzen von theoretischem Wissen in praktisches Können […].» «Es lässt die Studierenden in der Arbeit mit den Klienten oder Klientensystemen die inneren Zusammenhänge erfahren zwischen Theorie und Praxis der Sozialarbeit einerseits wie zwischen Sozialarbeitsmethoden und Sozialarbeiterpersönlichkeit andererseits.» (SASSA, 1969, S. 54)
1981	Minimalstundenzahl für den theoretischen Unterricht: 1200 Stunden (drei bis vier Jahre). Mindestdauer der Praxisausbildung: 180 Tage (mindestens zwei Ausbildungsorte) (SASSA, 1981, S. 17–19).	«In den Praktika, die ein wesentlicher Baustein der Ausbildung sind und aus denen die Studierenden durch Praxisberichte und Fallbeispiele Grundlagen für den praxisorientierten Unterricht selber beisteuern, erproben sie während mindestens 180 Tagen bis zu einem Jahr ihre Eignung für den Beruf.» (SASSA, 1981, S. 17)

	Anzahl Stunden/Lektionen im Rahmen der Ausbildung an den beiden Lernorten	**Zitate zur Praxisausbildung und zum Verhältnis der beiden Lernorte**
1999		«Die Praxisausbildung ist konstitutives Element der Ausbildung in Sozialer Arbeit und ist konzeptionell und organisatorisch in die Ausbildung integriert. Der FH-SA trägt die Gesamtverantwortung. Er trifft verbindliche Regelungen mit den Praxisinstitutionen bezüglich Organisation, Lernzielen, Ausbildungsformen, Evaluation, Beurteilung. Die Praxisausbildung ist qualifizierend und promotionsrelevant.» (SBFI, 1999, S. 5)
2005/2013	Stundenzahl für den theoretischen Unterricht: insgesamt ca. 3600 Stunden = 1800 Lektionen. Empfehlung: mindestens 1500 Stunden (48 bis 60 ECTS) für die Praxisausbildung (SASSA, 2013, S. 2).	Die Arbeitsgruppe Praxisausbildung der SASSA nimmt die Formulierung aus dem Profil auf (siehe oben, 1999) und ergänzt diese mit folgenden Ausführungen: «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.» (SASSA, 2013, S. 1)

Einleitend zu diesem Kapitel wurde festgehalten, dass die Praxisausbildung in den Ausbildungen der Sozialen Arbeit einer Erfolgsgeschichte gleichkommt. Dies kann wie folgt begründet werden:

(1) Die Praxisausbildung ist seit über hundert Jahren ein integraler Bestandteil der Ausbildung. Bereits während der ersten Kurstätigkeit spielte die Praxisausbildung eine bedeutende Rolle. Dies ist bis heute – auch fünfzehn Jahre nach Bologna – so geblieben. Die Entwicklung der Hochschulen ist aus historischer Sicht ohne Praxisausbildung nicht denkbar und erklärbar.

(2) Die Curricula der Schulen und Hochschulen waren in den vergangenen hundert Jahren durch unterschiedliche theoretische und methodische Schwerpunkte geprägt. Dies gilt sowohl für die Referenzdisziplinen als auch für die Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit. Der Stellenwert der Praxisausbildung für das Studium hingegen blieb von diesen Diskussionen unberührt. Während der Lernort Hochschule und die Inhalte der Curricula in der Geschichte der Sozialen Arbeit kontrovers diskutiert wurden und heutzutage noch werden, ist der Lernort Praxisorganisation wenig umstritten und diskutiert.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Studiengänge der Sozialen Arbeit über eine langjährige Tradition verfügen, Kompetenzprofile zu entwickeln und das Verhältnis zwischen Praxisausbildung und Curriculum zu klären. Dies gilt aber in erster Linie für die Rahmenbedingungen und nicht für die Frage, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis theoretisch und empirisch zu organisieren ist und begründet werden kann.

4.2 Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung an den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Schweiz

Im Kapitel zur historischen Entwicklung der (Praxis-)Ausbildung in Sozialer Arbeit (II-4.1) wurden die zentralen Grundlagen genannt, die für die Bedingungen der Praxisausbildung prägend waren und teilweise noch heute sind:

- Das Fachhochschulgesetz (Fachhochschulgesetz, FHSG, 1995) sowie das Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG, 2015): Diese Gesetze legten und legen übergeordnet fest, dass die Fachhochschulen praxisorientierte Studiengänge anzubieten haben.
- Das Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (FH-SA) vom 4./5. November 1999 (SBFI, 1999), das die Praxisausbildung als konstitutives Element der Ausbildung in Sozialer Arbeit verankert.
- Die Empfehlungen zur Praxisausbildung der Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (SASSA, 2013), welche eine inhaltliche und formale Konkretisierung des Profils darstellen.

Der Auftrag durch den Gesetzgeber war und ist klar: Fachhochschulen müssen die Studierenden gleichermassen praxisorientiert und hochschulgerecht für einen Beruf befähigen. [15] Berufsbefähigung heisst, dass die Absolventinnen und Absolventen mit einem FH-Profil in der Arbeitswelt als qualifiziert gelten und entsprechend eine Anstellung finden (Employability). Die Berufsbefähigung zielt in der Sozialen Arbeit auf eine Anstellung sowohl als Fachperson in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit als auch in anderen beruflichen Tätigkeitsfeldern im Sozialbereich ab.

Ein zentrales Element für die Sicherstellung der Praxisorientierung ist die Praxisausbildung. Diesbezüglich sind die Ausführungen im Profil konkret in Bezug auf die verbindlichen Themen, welche die Fachhochschulen zu regeln haben: Organisation, Lernziele, Ausbildungsformen, Evaluation, Beurteilung (SBFI, 1999, S. 5). Es wird festgehalten, was die Ziele der Praxisausbildung sind (siehe auch Kapitel II-4.3). Gleichzeitig lässt das Profil aber einigen Interpretationsspielraum zu (Engler, 2014), der teilweise in den Empfehlungen der SASSA (2013) konkretisiert wird. So werden in einem Abschnitt die Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung beschrieben (SASSA, 2013, S. 2–3): Der Umfang der Praxisausbildung wird mit 48–60 ECTS beziffert und es werden Anerkennungskriterien für Praxisorganisationen sowie Praxisausbildende formuliert.

In Bezug auf die Dauer der Praxisausbildung fällt im internationalen Vergleich auf, dass die Schweiz im Bachelor-Studium mit dem Umfang von ca. 1500 Stunden für die Praxisausbildung (SASSA, 2013) zeitlich höhere Vorgaben an die Studiengänge der Sozialen Arbeit formuliert als andere Länder. In Deutschland sind es 800 Stunden respektive 100 Tage (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate [BAG], 2019), in den USA für den Bachelor 400 Stunden (CSWE, 2015), und in England sind es 1400 Stunden (Social Work England, 2020). Im Master sind die Unter-

[15] Das Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG) hält in Art. 26 fest: «Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vor».

schiede noch grösser; während in der Schweiz und Deutschland keine Vorgaben für die Praxisausbildung gemacht werden, müssen in den USA die Studierenden während des Master-Studiums 900 Stunden in der Praxisausbildung tätig sein (CSWE, 2015). Auch in England verbringen die Studierenden im Master-Studium Zeit in der Praxisausbildung 170 Tage (Social Work England, 2020). Im Vergleich dazu wählt Australien die gleichen zeitlichen Anforderungen an die Praxisausbildung im Bachelor- und Master-Studium. Die Studierenden müssen je 1000 Stunden in der Praxis tätig sein (ASWEAS, 2020).

Was in Bezug auf die USA (Dalton, Stevens & Maas-Brady, 2011, S. 278/279) gilt, kann auch für den deutschsprachigen Raum festgehalten werden: Es finden sich keine Studien, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die curriculare Verzahnung zeitlich zu gestalten ist. Die Setzungen der Hochschulen sind zwar in den Ländern durch übergeordnete Richtlinien in Stunden festgelegt, aber unterschiedlich. Daraus lässt sich schliessen, dass die gewählte Zahl zufällig erfolgt (Raskin, Wayne & Bogo, 2008). Müller-Hermann und Becker-Lenz (2012, S. 45) vermuten, dass eine Kompetenzbildung im Sinne eines professionellen Habitus mit kurzen Ausbildungspraktika nicht zu erreichen ist, aber es finden sich dazu – wie bereits erwähnt – keine Studien.

Ein weiterer Unterschied bei den Rahmenbedingungen zwischen den Ländern zeigt sich darin, dass zum Beispiel die USA oder England den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung entlang eines Gesamtcurriculums respektive Rahmenkonzepts darstellt, während die Kompetenzen für die Praxisausbildung in der Schweiz an ein Profil zurückgebunden werden, das von der Erziehungsdirektorenkonferenz verabschiedet wurde (SASSA, 2013, S. 1). Es wird zwar im selben Dokument festgehalten, dass die Fachhochschulen ein kompetenzorientiertes Gesamtcurriculum vorlegen müssen (SASSA, 2013, S. 2). Eine Rückbindung an das Rahmenkonzept der SASSA erfolgt aber nicht.

Damit in der Schweiz eine Organisation als Ausbildungsstätte anerkannt werden kann, muss diese in erster Linie einen Arbeitsschwerpunkt in einem für die Soziale Arbeit relevanten Tätigkeitsbereich nachweisen, sie muss über ein von der Hochschule bewilligtes Ausbildungskonzept und über anerkannte Praxisausbildende verfügen. Die Anerkennung von Praxisausbildenden ist daran geknüpft, dass diese ein Studium in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe oder eine äquivalente Ausbildung absolviert haben, mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung als Professionelle der Sozialen Arbeit nach Abschluss der entsprechenden Grundausbildung und eine methodisch-didaktische Ausbildung nachweisen können. Diese Ausbildungen finden in Form von Weiterbildungen statt und werden von allen Hochschulen in der Regel unentgeltlich für die Praxisausbildenden angeboten. Der Umfang dieser Grundkurse in der Praxisausbildung beträgt je nach Hochschule zwischen zehn und fünfzehn Tagen.

Zudem hält die SASSA in ihren Empfehlungen fest (2013, S. 2), dass die Hochschulen als Teil der verbindlichen Zusammenarbeit mit den Praxisorganisationen ein kompetenzorientiertes Gesamtcurriculum vorlegen müssen, «welches die generalistische Berufsbefähigung garantiert». Weitere Präzisierungen dazu finden sich an dieser Stelle aber nicht.

Die skizzierten Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung sind für alle Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in der Schweiz identisch, aber es bestehen Gestaltungsmöglichkeiten. Engler

(2014) befragte ausgewählte Fachhochschulen [16] zu bestimmten Faktoren zur Gestaltung der Praxisausbildung und hielt anschliessend fest (S. 34 ff.):

- In Bezug auf die *Anzahl, Dauer und Form der Praxismodule* zeigt sich ein homogenes Bild respektive eine einheitliche Anlehnung an den Vorgaben der Arbeitsgruppe der SASSA: Zwei Praxismodule mit insgesamt rund 1500 Stunden müssen absolviert werden. Bei den Vorgaben zu den Projektpraktika bzw. Praxisprojekten zeigen sich hingegen Unterschiede. Insgesamt werden an den Hochschulen zwischen 48 und 60 ECTS für die beiden Praxismodule vergeben.
- Bei der *Benotung* der Praxismodule gibt es zwischen den Fachhochschulen Unterschiede. Zwar gilt generell, dass die Praxismodule promotionsrelevant sind. Die Notensetzung erfolgt aber je nach Hochschule ausschliesslich durch die Praxisausbildenden oder im Austausch zwischen den beiden Lernorten und den beteiligten Akteuren.
- Auch hinsichtlich der *Begleitgefässe* – damit sind die praxisbegleitenden Module sowie die Begleitung der Studierenden durch Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule gemeint – zeigt sich ein unterschiedliches Bild. Zwar werden die Studierenden während der Praxismodule mindestens einmal vor Ort besucht, die Rolle der besuchenden Person variiert aber von Hochschule zu Hochschule. Bei den Begleitmodulen wird eine sprachliche Vielfalt deutlich (z. B. ‹Fallwerkstatt›, ‹Kasuistik›, ‹Thementage› oder ‹Praxiskolloquium›). In der Regel steht die Relationierung von praktischem und theoretischem Wissen im Vordergrund, jedoch mit unterschiedlichen Zugängen.
- Bei den *Anerkennungskriterien* für *Praxisorganisationen* und *Praxisausbildende* beziehen sich die Fachhochschulen wieder auf dieselbe Grundlage, die Empfehlungen der SASSA zur Praxisausbildung (SASSA, 2013). Auch wenn das Anerkennungsverfahren unterschiedlich gestaltet ist, zeigt sich hier ein gemeinsames Vorgehen und Verständnis der Fachhochschulen in Bezug auf die relevanten Kriterien.

Engler (2014, S. 39) hält weiter hinten im Artikel kritisch fest, dass die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit anerkannt ist, aber – anders als beispielsweise im medizinischen Bereich – für die Praxisorganisationen keine Pflicht zur Ausbildung des eigenen Nachwuchses besteht. So verfügen die Fachhochschulen über keine Leistungsvereinbarung oder eine andere verbindliche kantonale Regelung für die Praxisorganisationen (Engler, 2014, S. 38). Die Fachhochschulen sind somit auf den ‹Goodwill› der Praxisorganisationen angewiesen. Wer die Situation rund um die Praxismodule und das teilweise verzweifelte Bemühen der Studierenden kennt, ein Praxismodul zu finden, der weiss: Es müssen vonseiten der Fachhochschulen und der Studierenden immer wieder Kompromisse gesucht werden, denn eine enge und professionelle Begleitung im Rahmen der Praxisausbildung ist nicht selbstverständlich. Studierende haben oft das ‹Ausbildungsprivileg› nicht inne und müssen rasch, alleine und eigenständig Aufgaben aus wirtschaftlichen Überlegungen übernehmen (Bockstaller, 2021, S. 5).

[16] BFH, HSA FHNW, HSLU, ZHAW, FHSG und die HES-SO

4.3 Das Wesen der Praxisausbildung

Mit dem Titel dieses Kapitels wird versprochen, dass das Wesen der Praxisausbildung – folglich das, was der Praxisausbildung ‹charakteristisch zu eigen ist› – beschrieben werden kann. Die folgenden Ausführungen zum Diskussionsstand zeigen, dass eine Annäherung möglich ist, dabei aber eine vollständige Klärung nicht erfolgt.

Uunbestritten ist in der Literatur – wie in der Einleitung (Kapitel I) ausgeführt –, dass der Praxisausbildung und dem Lernort Praxisorganisation eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung einer professionellen Identität in der Sozialen Arbeit zugeschrieben wird (Stauder, 2017; Harmsen, 2014; Ebert, 2012; Becker-Lenz, Busse, Ehlert & Müller, 2009). Dabei wird festgehalten, dass die Praxisausbildung «ein unverzichtbarer Bestandteil sozialer und pädagogischer Studiengänge» ist (Widulle, 2009, S. 163). In einem internen Dokument weist die HSA FHNW der Praxisausbildung das Primat für das Entwickeln einer Professionalität zu (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2010, S. 24): «Die Bildung der professionellen Identität und des professionellen Habitus vollzieht sich hauptsächlich in der Praxisausbildung, spielt aber auch in der theoretischen Ausbildung eine Rolle.» Die Bedeutung der Praxisausbildung schlägt sich auch in den wenigen Grundlagen der SASSA zum Studium der Sozialen Arbeit nieder, indem die Praxisausbildung als konstitutives Element des Studiums (SBFI, 1999; SASSA, 2013) verankert ist. In den USA wird die Praxisausbildung als prägende Pädagogik («signature pedagogy») in den Akkreditierungsvoraussetzungen verankert (CSWE, 2015).

In der Praxisausbildung wird etwas vermittelt, was nur am Lernort Praxisorganisation zu erwerben ist. Es stellt sich jedoch die Frage, was das genau und was das ‹Grundlegende› und ‹Prägende› in der Praxisausbildung ist. Konkretisiert könnte formuliert werden: Es muss geprüft werden, welche Kompetenzen in der Praxisausbildung erworben werden können und müssen, damit die Praxisausbildung dem Anspruch des Konstitutiven gerecht werden kann. Wenn es in einem Studium auch um das Entwickeln von beruflichen Handlungskompetenzen geht, können diese in erster Linie in der Praxis geschaffen werden und nicht an der Hochschule. Dieser Aspekt ist naheliegend. Wahl (2020, S. 199) formulierte es folgendermassen: «Handeln kann man nur handelnd erlernen!» Ebenfalls naheliegend ist, dass die Annahme, die Soziale Arbeit sei eine Handlungswissenschaft, automatisch die Reflexion über das Handeln in den Fokus rückt und die Reflexion dabei einen praktischen Bezugspunkt braucht. Im Studium findet der Bezug zur Praxis der Sozialen Arbeit in erster Linie am Lernort Praxisorganisation statt und nicht am Lernort Hochschule. Ausgangspunkt für die Reflexion sind somit Erfahrungen in der Praxis, die dann wiederum Gegenstand für die Reflexion an der Hochschule sein können. Gemäss Thiersch (Sommerfeld & Thiersch, 2019, S. 29) geht es darum,

> das Fragen nach den klärenden Möglichkeiten von Wissenschaft zu akzentuieren, also sozusagen die Selbstverständlichkeit des Erzählens, darf ich sagen: »auflaufen« zu lassen? Muss man nicht zunächst Ratlosigkeit erzeugen und Fragebedürfnisse entwickeln, also – in meiner Sprache geredet – die Alltagsselbstverständlichkeit dekonstruieren, weil es sonst nicht zur Einsicht der Notwendigkeit theoretischer Fragen kommt? Es braucht eine Krise. Man darf nicht denken, dass man »das« ja sowieso schon wisse und könne. Es muss deutlich werden, warum Reflexion nötig ist.

Die Irritation über das eigene (Nicht-)Wissen ist somit Voraussetzung, damit über einen Kompetenzerwerb, über professionelle Identität und Reflexion gesprochen werden kann. Die von Thiersch geäusserten Irritationen könnten als Mindestanforderungen an die Praxisausbildung festgehalten werden.

Dabei wird festgehalten, dass die Praxisausbildung (erst) dann besondere Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten zum Erwerb von professionellen Kompetenzen ermöglicht, wenn diese mit dem Lernort Hochschule verschränkt werden (Kriener, Roth, Burkard & Gabler, 2021, S. 12). Die Studierenden können an der Hochschule keine «Handlungs-, jedoch Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz sowie diagnostische Fähigkeiten erwerben» (Dewe, 2012, S. 115), die einen Blick auf die Praktiken der Sozialen Arbeit ohne Handlungsdruck ermöglichen (Kriener et al., 2021, S. 23). Dabei geht es nicht um eine Auflösung der Differenzen, sondern um ein produktives Gestalten dieses (Spannungs-) Verhältnisses (Kriener et al., 2021, S. 26). Es gibt gemäss Dewe (2012) kein Rationalitätsgefälle zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem berufspraktischen Können, sondern eine Relationierungsnotwendigkeit, die im Rahmen der Praxisausbildung für alle Beteiligten erfahrbar wird. Bei der Theorie-Praxis-Relationierung geht es für die Studierenden um individuelle Such- und Pendelbewegungen, die begleitet werden müssen und die Elemente aus dem Kontext des situierten Lernens (Lave & Wenger, 2008) sinnvoll mit einer Perspektive einer erarbeiteten reflexiven Professionalität (Dewe, 2012) verwoben werden müssen. Freis (2021, S. 288) sieht in der lernortübergreifenden Hochschuldidaktik Möglichkeiten, Bildungsprozesse im Wechsel zwischen den Lernorten wahrscheinlicher zu machen und «lernortübergreifende Navigationsbewegungen» zu ermöglichen. In die gleiche Richtung geht die Forderung des CSWE (2015, S. 12), welche von den Hochschulen verlangt, dass diese das Theorie-Praxis-Verhältnis übergeordnet konzeptualisieren und für die Bewertung der Kompetenzen an den beiden Lernorten ein Konzept erstellt CSWE (2015, S. 19).

Es geht in diesem Kapitel um eine Annäherung, welche Kompetenzen in der Praxisausbildung erworben werden müssen. Dabei steht das Was – die Kompetenzen – und nicht das Wie – die Didaktik – im Vordergrund, auch wenn der Kompetenzerwerb und die Didaktik in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis stehen. Die Frage des Kompetenzerwerbs ist immer davon abhängig, ob der Erwerb gelingen respektive ‹didaktisiert› werden kann. Der an den Lernort Praxisorganisation delegierte Kompetenzerwerb muss möglich sein und nicht von zufälligen Gegebenheiten vor Ort abhängen.

Im internationalen Vergleich (siehe Anhang 1) zeigt sich eine unterschiedliche Herangehensweise an die Beschreibung der Kompetenzen, die in der Praxisausbildung zu erwerben sind. Während die übergeordneten Dokumente in der Schweiz (SASSA, 2013; SBFI, 1999) die Ziele sehr allgemein beschreiben, so zum Beispiel, dass die Praxisausbildung die «Grundlagen für die weitere Entwicklung der reflexiven Professionalität» (SASSA, 2013, S. 1) zu schaffen hat, beschreibt dies die Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit in Deutschland die Reflexionskompetenz als konstitutiv für die Praxisausbildung und nennt dazu mehrere Teilkompetenzen, die es zu erwerben gilt (BAG, 2019, S. 24). In England wurden ergänzend zum

PCF und darauf aufbauend (Social Work England, 2020), die Kompetenzen für die Praxisausbildung beschrieben und in Form eines Phasenmodells zugeordnet (BASW, 2018, S. 6). So müssen Studierende bestimmte Kompetenzen vor Beginn der Praxismodule nachweisen (Readiness for practice) und am Ende des ersten Praxismoduls zeigen können (End of first placement). Die USA wiederum wählen eine Beschreibung der Kompetenzen sowohl über ein Kompetenzverständnis wie auch über theoretische Setzungen zur Praxisausbildung (siehe dazu ausführlich Kapitel IV-2.2).

Die Praxismodule finden in der Sozialen Arbeit sowohl international wie national in heterogenen Praxisorganisationen statt. So unterscheiden sich die Tätigkeiten der Studierenden während der Praxismodule teilweise beträchtlich (Bogo, 2010). Daraus folgt, dass entweder je nach Praxisfeld unterschiedliche Kompetenzen definiert oder Kernkompetenzen identifiziert werden, welche für alle Praxismodule bedeutsam sind. Der Versuch, verschiedene Kompetenzen je nach Praxisfeld zu formulieren, führt zu grundsätzlichen Problemen: Zum einen findet das Praxismodul im Rahmen einer Ausbildung statt und ist konstitutiv für das Abgangsprofil. Somit können die in der Praxis erworbenen Kompetenzen nicht beliebig sein. Zum anderen wird eine solche Herangehensweise dem eingangs skizzierten komplexen Verständnis von Professionalität nicht gerecht. Vereinfacht formuliert, müssen die an die Praxisausbildung delegierten Kompetenzen an alle Praxisorganisationen anschlussfähig sein. Alle Praxisorganisationen müssen erkennen können, dass die angestrebten Kompetenzen für sie von Relevanz sind. Wenn sich die Praxisorganisation bei diesen Kompetenzen nicht wiederfindet, dann sind die Praxisausbildenden in den Praxisorganisationen nicht dafür geeignet, diesen Kompetenzerwerb zu begleiten.

Anschliessend an diesen Punkt muss das Verhältnis zwischen generischen und spezifischen Kompetenzen der Praxis geklärt werden. Es braucht demnach eine Passung nicht nur zwischen Praxisorganisation und Kompetenzprofil, sondern auch zwischen Praxisausbildenden und Kompetenzprofil der Praxisausbildung: Wenn eine Fachperson der Praxis für die Praxisausbildung verantwortlich zeichnet, dann muss sie die an die Praxis delegierten Kompetenzen kennen, verstehen, als relevant beurteilen und in Beziehung zum Kompetenzprofil des Studienganges stellen können (siehe auch Kapitel II-4.3.4 und 4.3.5).

In diesem Kapitel wird eine Annäherung daran versucht, was die Praxisausbildung im Rahmen der Ausbildung leisten kann respektive leisten muss. Die Annäherung erfolgt dabei entlang folgender Unterkapitel:

In Kapitel II-4.3.1 stehen mögliche ‹Begründungslinien› für die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen in Zentrum. Dabei sind theoretische Anknüpfungspunkte für die Argumentation relevant. Dieses Kapitel ist als Spurensuche zu verstehen.

In den Kapiteln II-4.3.2 und II-4.3.3 stehen die ‹Anderen› im Zentrum. Damit ist einerseits gemeint, dass – ähnlich wie in Kapitel II-3.2 für die Rahmenkonzepte – ein internationaler Blick auf die Praxisausbildung in den Fokus genommen wird. Andererseits sollen Erkenntnisse aus der Lehrerbildung einfliessen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie Hochschulen den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung begründen und begleiten. Die Praxisausbildung ist in der Sozialen Arbeit eine historisch gewachsene Selbstverständlichkeit und die Begründungen dafür erfolg(t)en

nachgelagert. Für diese Begründungen spielen die Publikationen der Erziehungswissenschaft respektive der Lehrerbildung eine zentrale Rolle. In Kapitel II-4.3.4 werden die Perspektiven des studentischen Lernens in der Praxisausbildung und das Verhältnis zwischen den an die Praxis delegierten Kompetenzen und der Beurteilung dieses Kompetenzerwerbs diskutiert. Die Hochschulen beschreiben, was die Studierenden in der Praxisausbildung zu lernen haben. Dies geschieht in Form von Kompetenzzielen oder Learning-Outcomes. Dieser Kompetenzerwerb wird in der Regel individuell an die Lernfelder der Praxisorganisation und die Interessen der Studierenden angepasst und am Schluss von Praxisausbilderinnen und Praxisausbildern beurteilt. Damit wird formal – bei einer genügenden Note – der Kompetenzerwerb bestätigt, die Studierenden sind ‹kompetent in der Sache›. Damit ist bereits angedeutet, dass gültige Aussagen über einen Kompetenzerwerb am Lernort Praxisorganisation bedeutsam sind und in einen Zusammenhang mit dem Kompetenzprofil des Studienganges gestellt werden müssen.

4.3.1 Theoretische Begründungslinien für den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit

Die untenstehenden Ausführungen schliessen an die Überlegungen in den Kapiteln II-1 und II-3 an. Es werden mögliche Begründungen für die Kompetenzen skizziert, die während des Studiums im Rahmen der Praxisausbildung zu erwerben sind. Dabei handelt es sich um eine eigene Darstellung, da sich in der deutschsprachigen Literatur keine Publikation findet, die sich im Sinne eines Überblicks damit beschäftigt, die Zielsetzungen der Praxismodule theoretisch zu beschreiben und zu ordnen. Die Begründungen und die damit verknüpften Referenzen unterscheiden sich in Bezug auf Systematik, Logik, Abstraktionsgrad und empirische Fundierung. Teilweise überlagern sie sich, so können einzelne Autorinnen oder Autoren verschiedenen Linien zugeordnet werden. Es geht bei der Darstellung auch nicht um Vollständigkeit, sondern um eine mögliche Orientierung im Sinne einer Spurensuche, die genannten Autorinnen und Autoren haben selbst diesen Versuch nicht unternommen. Wie bereits beschrieben, ist unbestritten, dass der Praxisausbildung eine zentrale Funktion zugeschrieben wird, damit Studierende die Bildungsziele der Studiengänge der Sozialen Arbeit erreichen können (siehe dazu insbesondere I-1 und II-4.3). Demnach ist klar, «dass praxisintegrierende Elemente im Studium zur Professionalisierung der Studierenden beitragen» (Debiel, Lamp & Escher, 2020, S. 198). Dennoch erfolgte die Theoriebasierung dieser Elemente anscheinend erst geringfügig. Der hohe Stellenwert der Praxisausbildung findet sich zwar in den Grundlagen der Hochschulen der Sozialen Arbeit wieder, wie Ebert (2011) mit seiner Dokumentenanalyse zeigen konnte, als er die Modulhandbücher von acht Hochschulen untersuchte. Er hält dabei fest (S. 74), dass die Fragen des professionellen Habitus und der professionellen Identität in erster Linie im Zusammenhang mit der Begleitung der berufspraktischen Phasen im Curriculum benannt werden.

In der folgenden Tabelle geht es aber nicht darum, erneut die Bedeutung der Praxisausbildung zu betonen, sondern der Frage nachzugehen, wie diese Relevanz begründet und in der Theorie zurückgebunden werden könnte:

Tabelle 4: Mögliche Begründungslinien für Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit (eigene Darstellung)

Kurzform	**Begründung für Kompetenzprofil**	**Begründung für den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung**	**Referenzen (Auswahl)**
Curriculare Begründung	Wie in Kapitel II-3. dargestellt, bieten Rahmenkonzepte und Kerncurricula der Sozialen Arbeit für die Fachhochschulen bei der Ausgestaltung der eigenen Kompetenzprofile eine zentrale Orientierungsfunktion. Diese Grundlagen basieren auf einem generalistischen, arbeitsfeldübergreifenden Grundverständnis Sozialer Arbeit und sind der Regel nicht theoriebasiert verfasst. Die Begründung für die Kompetenzprofile erfolgen durch den Bezug auf die Rahmenkonzepte.	Die Zielsetzungen der Praxisausbildung werden aus den Rahmenkonzepten bzw. Kerncurricula abgeleitet. Diese Ableitung erfolgt in der Regel durch einen Austausch zwischen Dozierenden und Fachpersonen der Praxis. Der Lead und die Entscheidungshoheit liegen dabei bei den Hochschulen.	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit (2016) Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit DBSH (2013) Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs (2015) Rahmenkonzept der Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (2007)
Handlungstheoretische Begründung	Handlungstheoretische Modelle beschreiben unabhängig von curricularen Überlegungen Kompetenzen, welche Studierende im Laufe des Studiums erwerben sollten. Dabei gehen sie von konkreten Anforderungssituationen aus der Praxis aus und beschreiben die benötigten Kompetenzen. Dabei wird implizit oder explizit auf ein theoretisches und (sozial-)pädagogisches Verständnis Bezug genommen. Gemäss Scheidgen *(2019, S. 35)* hat Maja Heiner *(2018)* das am weitesten entwickelte handlungstheoretische Modell sozialpädagogischer Kompetenz vorgelegt.	Die zu erwerbenden Kompetenzen werden entlang von Handlungskompetenzmodellen abgeleitet. Exemplarisch am Beispiel von Maja Heiner könnte dies so realisiert werden, dass die detailliert beschriebenen Handlungskompetenzen und Handlungstypen zunächst in einem Kompetenzprofil verschriftlicht werden und dann die Frage geklärt wird, welche Inhalte an der Hochschule vermittelt und wie diese in der Praxisausbildung vertieft werden.	Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit (Heiner, 2018) Sozialpädagogisches Können (Müller, 2019); Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit (Spiegel, 2018) Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit (Stimmer, 2020) Kooperative Prozessgestaltung (Hochuli-Freund & Stotz, 2017)
Theorien der Sozialen Arbeit	Professionstheorien beziehen sich auf die Veränderung des Istzustandes hin zu einem Sollzustand der Klienten und Klientinnen der Sozialen Arbeit. Dabei ist die Entwicklung von Entwürfen eines richtigen und gelingenden und damit professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit Ziel der Professionstheorien (Motzke, S. 235). Dabei weisen die Professionstheorien in Bezug auf den Ausdifferenzierungsgrad und die gewählte Ebene (Makro-, Meso- oder Mikroebene) grosse Unterschiede auf (Gegenstandsbestimmung, gesellschaftliche Funktion der	Zunächst hat eine Auswahl an theoretischen Ansätzen zu erfolgen. Ausgehend von dieser Auswahl, können spezifische (z. B. Handlungsmaximen bei Thiersch) und übergeordnete Kompetenzen (z. B. Diagnostik der Lebenswelt) abgeleitet und in ein Kompetenzprofil übersetzt und die Bedeutung und Funktion der Praxisausbildung geklärt werden.	Ausgewählte Ansätze, zur Einteilung von Professionstheorien siehe (May, 2009): – Alltags-, lebenswelt-, lebenslagen- und lebensbewältigungsorientierte Ansätze – Systemtheoretische und system(ist)ische Ansätze – Diskursanalytische Ansätze – Psychoanalytische Sozialarbeit

Kurzform	Begründung für Kompetenzprofil	Begründung für den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung	Referenzen (Auswahl)
	Sozialen Arbeit, Klärung von Erkenntnisinteresse, Lösungsansätze, sozialpädagogisches Handeln) .		
Professionalisierungstheoretische Begründung	Professionalisierungstheorien können sich sowohl mit der Professionalisierung im Sinne eines Aufbaus von Professionalität eines Einzelnen als auch mit der Professionalisierung im Sinne einer kollektiv angelegten Professionsbildung auseinandersetzen. Es geht um Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüche von Professionalisierungsprozessen in der Sozialen Arbeit. Thole und Polutta haben mögliche Professionalisierungsmodelle diskutiert, miteinander verglichen und tabellarisch dargestellt (2011).	Die Begründung für den Kompetenzerwerb im Studium und in der Praxisausbildung kann am Beispiel der Reflexiven Sozialpädagogik (Dewe, 2009; Dewe & Otto, 2012) gezeigt werden. Ausgehend von einem Verständnis darüber, wie Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit relationiert werden können, hat Dewe methodische Elemente einer reflexiven Professionalität beschrieben, die es im Studium zu erschliessen gilt (2009, S. 59–60). Diese sind als Kompetenzen formuliert und können mehrheitlich nur in der Praxis gezeigt werden. Darauf aufbauend kann die Zielsetzung für die Praxisausbildung beschrieben werden.	Publikationen von Oevermann (1996, 2002) Reflexive Professionalität (Dewe, (2009)
Begründung durch den professionellen Habitus	Diese Ausführungen können als (eigener) Teil der Professionalisierungstheorien gelesen werden. Die Notwendigkeit eines professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit ergibt sich laut Becker-Lenz und Müller (2009, S. 18–22) unter anderem aufgrund der Strukturmerkmale der professionellen Praxis: Es geht in der Sozialen Arbeit um eine stellvertretende Krisenbewältigung, die zudem nicht standardisierbar ist und deshalb eines habitualisierten professionellen Handelns bedarf. Grundlegend für einen professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit sind die folgenden Kompetenzen: a) ein spezifisches Berufsethos, b) die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses und c) die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse.	Aufbauend auf der Grundlage eines professionellen Habitus, halten Becker-Lenz und Müller (2009, S. 399) für die Ausbildung fest: «Die Hauptaufgabe der Ausbildung an Hochschulen muss sein, die Verinnerlichung eines den Problemen der Berufspraxis angemessenen professionellen Habitus zu ermöglichen und den Bildungsprozess auf seinen Erfolg hin zu prüfen.» Da sich die Habitusbildung primär in der Praxis vollzieht, kommt der Zusammenarbeit der beiden Lernorte besondere Bedeutung zu. Die Praxis sollte die Grundprobleme des Berufs und bewährte Standpunkte und Handlungsmodelle anbieten, die Hochschule hingegen den Bildungsprozess überprüfen (siehe auch ausführlich Kapitel 9 in Becker-Lenz & Müller, 2009)	Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit (Becker-Lenz & Müller, 2009) Weitere Referenzen: Oevermann zu diesem Thema (1996, 2002) Bourdieu (1976)

Kurzform	Begründung für Kompetenzprofil	Begründung für den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung	Referenzen (Auswahl)
		Daraus lassen sich Zielsetzungen für das Studium und die Praxisausbildung begründen.	
Begründung durch die Funktion der Praxisausbildung	Ein Kompetenzprofil kann auch begründet werden, indem die Funktion der Praxisausbildung zuerst geklärt und beschrieben wird. Widulle (2009, S. 163) hat dazu – mit Verweis auf Schrapper et al. (2000) – festgehalten: «Das Praktikum oder die studienbegleitende Praxisausbildung erfüllt für das Studium drei grundlegende Funktionen. Sie vermitteln eine erfahrungsnahe Vorstellung von dem, worüber in Pädagogik und sozialer Arbeit nachgedacht wird *(Orientierungsfunktion)*, sie integrieren Bausteine aus dem Studium *(Integrationsfunktion)* und sie ermöglichen den Erwerb von Professionswissen und Handlungskompetenz in spezifischen Anforderungskonstellationen der Praxis *(Kompetenzerwerbsfunktion).*	Die Lehr- und Lerninhalte des Studiums und die Zielsetzungen der Praxisausbildung können von den drei Funktionen abgeleitet werden. Da die Funktionen allgemein beschrieben sind, müssten Kompetenzprofile diese Funktionen zunächst detailliert beschreiben, da sie mit den Begriffen Orientierungs-, Integrations- und Kompetenzerwerbsfunktion noch nichts über die Kompetenzen selbst aussagen. Diese müssten in einem vorgelagerten Prozess zunächst geklärt werden.	Widulle (2009); Schrapper, Dickkopf und Kalter (2000)

Die Übersicht hat gezeigt, dass die Begründung für Kompetenzprofile und die Kompetenzen der Praxisausbildung unterschiedlich erfolgen können. Nachfolgend sollen dazu einige Begründungslinien ergänzend zur Tabelle beschrieben werden.

Hochschulen können sich bei der Ausgestaltung ihres Kompetenzprofils auf Professionstheorien der Sozialen Arbeit beziehen, das wäre dann ein professionstheoretisches Kompetenzmodell. Gemäss Motzke (Motzke, S. 12) beschäftigen sich Professionstheorien mit der Veränderung des Istzustandes hin zu einem Sollzustand der Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit. Dabei wird die Frage zum Ziel und Gegenstand der Theorie, wie die Entwicklung von Entwürfen eines richtigen und gelingenden und damit professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit möglich wird (Motzke, S. 235). Dabei weisen die Professionstheorien in Bezug auf den Ausdifferenzierungsgrad und die gewählte Ebene (Makro-, Meso- oder Mikroebene) grosse Unterschiede auf (Gegenstandsbestimmung, gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit, Klärung von Erkenntnisinteresse, Lösungsansätze, sozialpädagogisches Handeln). May (2009) hat eine mögliche Systematisierung von Professionstheorien vorgelegt und diese in alltags-, lebenswelt-, lebenslagen- und lebensbewältigungsorientierte Ansätze, systemtheoretische und system(ist)ische Ansätze, diskursanalytische Ansätze und psychoanalytische Sozialarbeit unterteilt.

Die Systematisierung könnte weiter um professionalisierungstheoretische Kompetenzmodelle erweitert werden. Damit sind an dieser Stelle Modelle gemeint, die sich auf Grundlagen stützen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie es zu einer Professionalisierung in der Sozialen Arbeit im Laufe des Studiums kommt. Dabei geht es um Antworten auf Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüche von Professionalisierungsprozessen in der Sozialen Arbeit. Thole und Polutta haben mögliche Professionalisierungsmodelle diskutiert, miteinander verglichen und tabellarisch dargestellt (Thole & Polutta, 2011). Exemplarisch kann das Beispiel der reflexiven Sozialpädagogik (Dewe, 2009; Dewe & Otto, 2012) angeführt werden. Ausgehend von einem Verständnis, wie Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit relationiert werden können, hat Dewe methodische Elemente einer reflexiven Professionalität beschrieben, die es im Studium zu erschliessen gilt (2009, S. 59). Diese sind als Kompetenzen formuliert und können letztendlich gemäss Dewe nur in der Praxis erworben werden.

Ein Kompetenzprofil kann zudem entlang eines Professionsideals konzipiert und damit als (eigener) Teil der professionalisierungstheoretischen Modelle dargestellt werden. Damit rücken die Fragen in den Fokus, was denn einen professionellen Habitus ausmacht und wie dieser erworben werden kann. Gemäss Becker-Lenz und Müller (2009, S. 18) ergibt sich die Notwendigkeit eines professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit aufgrund der Strukturmerkmale der professionellen Praxis: Es geht in der Sozialen Arbeit um eine stellvertretende Krisenbewältigung, die zudem nicht standardisierbar ist und deshalb eines habitualisierten professionellen Handelns bedarf. Für einen professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit werden drei Komponenten als grundlegend beschrieben (2009, S. 22): a) ein spezifisches Berufsethos, b) die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses und c) die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Bei ihren Ausführungen stützen sich Becker-Lenz und Müller auf Oevermann (1996, 2002) und Bourdieu (1976).

Anschliessend an die Ausführungen zum professionellen Habitus und den Überlegungen aus Professionalisierungstheoretischer Sicht könnte auch aus einer ‹Funktionslogik› der Praxisausbildung – als konstitutives Element für das Studium – argumentiert und ein Kompetenzprofil begründet werden; folglich davon ausgehend, was denn die Funktion der Praxisausbildung im Rahmen des Studiums ist. Als Beispiel für diese Argumentation kann folgende Passage dienen (Widulle, 2009, S. 163):

> Das Praktikum oder die studienbegleitende Praxisausbildung erfüllt für das Studium drei grundlegende Funktionen (Schrapper et al. 2000, 1). Sie vermitteln eine erfahrungsnahe Vorstellung von dem, worüber in Pädagogik und sozialer Arbeit nachgedacht wird (Orientierungsfunktion), sie integrieren Bausteine aus dem Studium (Integrationsfunktion) und sie ermöglichen den Erwerb von Professionswissen und Handlungskompetenz in spezifischen Anforderungskonstellationen der Praxis (Kompetenzerwerbsfunktion).

Die Lehr- und Lerninhalte werden von den Funktionen der Praxisausbildung abgeleitet. Es hängt dann davon ab, wie detailliert die Funktionen beschrieben sind. Die Funktionen alleine sagen noch nichts über die Kompetenzen aus. Diese müssten dann aber in einem Kompetenzprofil dahingehend konkretisiert werden, damit der Lernort Hochschule auf den Lernort Praxisorganisation vorbereitet respektive zur Erfüllung der Funktion beiträgt.

Wie in Tabelle 1 (Kapitel II-1) aufgeführt, gibt es noch weitere Annäherungspunkte für ein Kompetenzprofil. So sind übergeordnete hochschulspezifische Grundlagen, die keinen direkten Bezug auf die Soziale Arbeit nehmen, aber generische Faktoren und Kompetenzen für die Hochschulausbildung beschreiben, ebenfalls von Bedeutung. Dazu gehörten zum Beispiel das Dokument «Best Practice KFH» (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH, 2011) oder die Dubliner Deskriptoren, die sich mit Referenzniveaus der Studienzyklen befassen und diese beschreiben.

Ein weitere Annäherung wäre über ein an die Empirie zurückgebundenes Kompetenzprofil, das aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven entwickelt werden kann. Zum einen könnte den Bedürfnissen der Stakeholder der Sozialen Arbeit Rechnung getragen werden, zum anderen könnten auch Forschungsergebnisse im Bereich der Professionalisierung im Zentrum stehen und demnach die Frage beantworten, wie Studierende zu Fachpersonen der Sozialen Arbeit werden. Somit könnten zum Beispiel ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen sowie dem professionsbezogenen Fachdiskurs Anforderungen und benötigte Kompetenzen an das Studium der Sozialen Arbeit formuliert werden. Diese Analysen des Umfeldes und von gesellschaftlichen Entwicklungen sind in der Konzeption von Kompetenzprofilen bedeutsam. Dabei handelt es sich in der Regel aber nicht um grossangelegte Studien, sondern um kleinere Projekte, wie dies exemplarisch die HSLU in einem Werkstattheft zur Curriculumsentwicklung beschrieben hat (Gabriel-Schärer, 2007, S. 15).

Eine weitere Form der empirisch begründeten Kompetenzprofile könnten Profile sein, die sich der evidenzbasierten Logik verschreiben. Damit würden Forschungsergebnisse zentral, die sich mit der Effektivität auseinandersetzen und der Frage nachgehen, welche Kompetenzen es bräuchte, damit Effektivität im professionellen Handeln sichergestellt werden kann. Eine effizienzorientierte Logik würde ein Kompetenzprofil entlang der Effizienz im professionellen Handeln

garantieren. Damit sind Professionskonzepte und ein Professionsverständnis von Sozialer Arbeit verbunden, die grundlegend sind und auch das Verhältnis zwischen Klientinnen und Klienten einerseits sowie Fachpersonen der Sozialen Arbeit andererseits entscheidend beeinflussen. Ein weiterer empirischer Zugang kann das Wesen der sozialarbeiterischen Praxis als Ausgangspunkt für ein Kompetenzprofil sein, wie es zum Beispiel in den USA Einfluss hat. Ausgehend von einer Annäherung an das, was denn sozialarbeiterische Praxis im Wesen ausmacht («the nature of professional social work practice»), wird ein ganzheitliches Verständnis von Kompetenz («Holistic Model of competence») skizziert und in benötigte Kompetenzen operationalisiert, die auf unterschiedlichen Ebenen verortet sind und der Praxisausbildung zugewiesen werden (Bogo, Katz & Rawlings, 2014).

Eine letzte Form, die in der Tabelle nicht aufgeführt, aber im Alltag der Hochschulen relevant ist (siehe dazu auch Kapitel II-2.1), kann als ‹dozierendenbasiertes› oder ‹hochschulorientiertes› Kompetenzprofil bezeichnet werden: Ausgehend von den Überlegungen, der Expertise und den Kompetenzen des Kollegiums können Anforderungen und benötigte Kompetenzen an das Studium der Sozialen Arbeit formuliert werden. Das Kompetenzprofil wird folglich nebst objektiven Referenzpunkten auch aufgrund der Zusammensetzung des Kollegiums massgeblich beeinflusst.

Zusammenfassend kann für das Erkenntnisinteresse in dieser Dissertation festgehalten werden, dass die Begründung für Kompetenzprofile unterschiedlich erfolgen können. Es sind auch Varianten und Kombinationen möglich, wie dies von einzelnen Hochschulen im Rahmen von Artikeln und Berichten dargestellt wurde (HSA Luzern, 2004a, 2004b; Kasteel et al., 2008). Bei diesen Publikationen zeigt sich, dass sowohl disziplinäre als auch empirische Referenzen für die Begründung des eigenen Kompetenzprofils genutzt wurden.

4.3.2 Die Praxisausbildung [17] in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus Sicht der Sozialen Arbeit

Der Blick auf die Praxisausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lohnt sich aus mehrfacher Sicht für die Studiengänge der Sozialen Arbeit. Kunz (2015, S. 93) benennt insbesondere zwei Gründe, weshalb die Soziale Arbeit im Bereich der Praxisausbildung auf Untersuchungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückgreifen sollte. Zum einen hält sie fest, dass die Konstellation der Praxisausbildung sehr ähnlich ist, zum anderen konstatiert sie, dass die Praxisbezüge in der Sozialen Arbeit kaum erforscht sind.

Dieses Kapitel dient in erster Linie dazu, die Erkenntnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Soziale Arbeit zu diskutieren und dabei – ausgehend vom Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation - folgenden Fragen nachzugehen:

Wie werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Zielsetzungen für die Praktika begründet und wie werden diese in einen Zusammenhang mit den Kompetenzzielen der Studiengänge gestellt? Welche Bedeutung haben diese Erkenntnisse für die Soziale Arbeit, respektive für die Fragestellung der Dissertation?

Bei diesen Fragen interessiert auch, wie die beiden Lernorte – Hochschule und Schule - zueinander zu organisieren sind, respektive ob Klarheit darüber besteht, wie das «Theorie-Praxis-Verhältnis» zu konzipieren ist.

Beide Professionen beschreiben das professionelle Handeln dahingehend, dass dieses nicht standardisierbar ist und meinen damit unter anderem, dass es keinen Algorithmus für die Lösung eines pädagogischen oder sozialen Problems gibt. Die Professionalität muss in jedem Fall neu hergestellt werden und hat sich immer wieder neu zu bewähren. Konstitutiv für dieses Professionalitätsverständnis ist sowohl für die Soziale Arbeit (Dewe, 2013), wie auch für die Lehrberuf (Helsper, 2018) die Reflexionskompetenz, respektive ein «reflektierender und reflektierter Habitus». Interessant - aber wenig überraschend - ist deshalb auch, dass die beiden Professionen auf ähnliche Grundlagen rekurrieren, wenn es um die professionelle Handlungskompetenz in der Praxisausbildung geht. [18]

Damit Studierende eine professionelle Handlungskompetenz erwerben können, wird im Rahmen des Studiums der Praxisausbildung in beiden Studiengängen eine grundlegende Funktion zugeschrieben (Hascher, 2012b; SASSA, 2013). Diese zentrale Bedeutung der Praxisausbildung zeigt sich auch bei den Studienleistungen in Form von ECTS, die in den Praxisphasen zu erwerben sind. Sowohl in der Sozialen Arbeit wie auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung handelt es sich um Studienleistungen zwischen 40 und 60 ECTS, was bis zu einem Drittel des gesamten Studiums

---

[17] Auf den Webseiten der Pädagogischen Hochschulen finden sich für die Praxisausbildung die Begriffe «Berufspraktische Ausbildung» (zum Beispiel an der PH Bern und PH Zürich) oder «Berufspraktische Studien» (zum Beispiel PH FHNW und PHSG). Damit sind auch die Module miteingeschlossen, welche während der Praxisausbildung an den Hochschulen stattfinden. In den internen Ausführungen und Wegleitungen verwenden die Hochschulen dann oft die Begriffe Praktikum und Praxisphasen. In der Literatur findet sich zudem der Begriff «Schulpraktische Ausbildung». In diesem Kapitel werden die Begriffe synonym verwendet.

[18] Zum Beispiel auf Schön, Shulman, Eraut oder für die «neuere Zeit» auf Neuweg, Hericks oder Helsper.

ausmacht. Während die ECTS, welche in den Praxisphasen in beiden Studiengängen erworben werden, etwa gleich hoch sind, gibt es Differenzen bei der Rhythmisierung und Dauer der jeweiligen Praxisphasen. Die Praktika finden in der Lehrerinnern- und Lehrerbildung öfters, dafür kürzer statt, wobei das Langzeitpraktikum immer bedeutsamer wird (Košinár, Gröschner & Weyland, 2019, S. 7)

Eine weitere Differenz, die für die vorliegende Thematik bedeutsam ist, betrifft das Praxisfeld: Die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit findet in Praxisorganisationen statt, die vom Auftrag und den Anspruchsgruppen her, heterogen sind. Dies gilt für die Praxisorganisationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Lernort Schule weniger. Die berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen findet in einem relativ homogenen Praxisfeld statt. Zwar variieren auch die Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Arnold et. al, 2014; Gröschner & Hascher, 2019; Winkler, 2019). Hascher und Zordo (2015, S. 22) halten sogar fest, dass die Heterogenität der schulpraktischen Ausbildungen international sowie zwischen den deutschsprachigen Ländern und innerhalb der Länder sehr gross ist und damit und beziehen sich dabei auf die Begleitstrukturen. So finden sich aber auch Schulen, die sich vom Umfeld her stark unterscheiden, aber dennoch ist unbestritten, dass das Praxisfeld der Sozialen Arbeit viel heterogener ist und somit entsprechend auch die Praxismodule. Die Schule hat trotz der Unterschiedlichkeit mehr oder weniger den gleichen Auftrag mit der gleichen Zielgruppe zu erfüllen. Durch Schulpflicht sind die Adressatinnen und Adressanten immer schon per Definition festgelegt. In der Sozialen Arbeit gehört es zur Gestaltungsaufgabe der Arbeitsbeziehung, diese erst zu definieren. Diese Arbeitsbeziehungen sind brüchig, nicht auf Dauer angelegt und daher immer wieder zu legitimieren. Bei Sozialarbeitenden ist die Herstellung und Aufrechterhaltung der eigenen Arbeit Bedingung und ständiger Bestandteil der Arbeit. Zudem erfolgt die Begleitung der berufspraktischen Ausbildung am Lernort Schule unmittelbar und immer unter Beobachtung der Lehrkraft. Diesbezüglich gibt es eine weitere Differenz zur Sozialen Arbeit. In den Praxismodulen erfolgt die Begleitung sehr unterschiedlich, teilweise sehr eng, aber oft auch werden angehende Sozialarbeitende in der Praxisausbildung nicht oder viel zu wenig begleitet und beobachtet (Smith, Cleak & Vreugdenhil, 2015).

Eine weitere Differenz legitimiert, dass die Soziale Arbeit den Diskussions- und Forschungsstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kennt und in Beziehung zur Praxisausbildung der Sozialen Arbeit setzen sollte: Wie in der Einleitung festgehalten, ist die Forschungslage in der Sozialen Arbeit zur Praxisausbildung im deutschsprachigen Bereich beinahe inexistent. Dies gilt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht (Hascher, 2012a; Košinár, 2014). Diese Lücken in der Sozialen Arbeit können zwar nicht einfach durch Forschungsergebnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefüllt werden, aber zumindest kann darüber nachgedacht werden, was deren Erkenntnisse für die Soziale Arbeit bedeuten könnten.

Die folgende Aussage von König, Rothland und Schaper (2018, S. 7) lässt den Schluss zu, dass (noch) nicht geklärt ist, wie die Ausbildungsziele der Praktika in der Theorie zu verorten sind: «In der Literatur wurden erste Versuche unternommen, die verschiedenen Zielsetzungen eines Praxissemesters theoretisch zu ordnen.» Konsens besteht hingegen darin, dass schulpraktischen

Lerngelegenheiten eine bedeutsame Rolle für die Professionalisierung im Lehrberuf beigemessen wird (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). In Bezug auf die Wirksamkeit der Praxisphasen konnte diese aber nicht bestätigt werden (Gröschner & Hascher, 2019, S. 660). Mehr Praxis führt denn auch nicht zu einer höheren Qualität der Ausbildung (Ronfeldt & Reininger, 2012 zitiert in Gröschner & Hascher, 2019, S. 652). Gröschner und Hascher (2019, S. 658) verweisen zudem darauf, dass die Verortung der Praxisphasen im Professionalisierungsverlauf und die professionelle Begleitung der Praxisphasen eine zentrale Rolle spielen.

Die schulpraktische Ausbildung hat grundsätzlich verschiedene Ziele, u.a. «die praktische Umsetzung dessen zu ermöglichen und zu fördern, was in der theoretischen Ausbildung erlernt worden ist» (Patry, 2014, S. 30). Den Praktika wird eine «Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis» zugesprochen (Grüning & Hascher, 2019, S. 193), doch ist dieses Verhältnis nicht unproblematisch, respektive auch nicht geklärt (Grüning & Hascher, 2019, S. 193–194).

Schlag (2015, S. 3) bezieht sich in bei der Beschreibung der Ziele im Praktikum auf Bach (2013) und fasst drei Bereiche für die Zielformulierungen zusammen: Es geht um die Berufswahlüberprüfung, den Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung und die Theorie-Praxis-Verknüpfung. Winkler (2019, S. 20) bezieht sich auf Topsch (2004), der vier Kernziele für das Praktikum formuliert. Es sind dies: Berufserkundung, Berufserprobung, ausserschulische Orientierung und Praxiserforschung. Winkler (2019, S. 20) schreibt zudem von «Inhalten der Ausbildung an der Praktikumsschule» und mein damit den Kompetenzerwerb.

Weyland und Wuttke (2011, S. 51) halten fest, dass die Zielsetzung für die Praxisphasen nur über die Klärung der Frage der professionellen Handlungskompetenz zu leisten ist. Die Zielsetzung stehe in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage nach Professionsverständnis. König et al. (2018, S. 8) bemerken kritisch an, dass die bisherigen Konzeptionen zum Praxissemester sehr heterogen sind und keine einheitliche Zielsetzung erkennbar sei. Zwar beziehen sich die Aussagen von König et al. auf die Praxissemester, es kann aber vermutet werden, dass dies generell für die Praxisphasen gilt.

Die Begründung für die Heterogenität hat mit einer unterschiedliche Akzentuierung der Bezugssysteme zu tun (König et al., 2018, S. 8). Als Bezugssystemen sind hier die Systeme Wissenschaft, die Praxis und die Person gemeint, die von Weyland (2010) nach Bayer, Carle und Wildt (1997) beschrieben wurden. Die These ist, dass diese drei Systeme in einem Dreiecksverhältnis und somit in einer Wechselbeziehung zueinander stehen, sie dabei aber einem eigenen Sinn folgen. Auf der Basis dieses Modells umreissen Weyland und Wuttke (2011, S. 52) professionelles Handeln wie folgt: «Eine pädagogisch professionell handelnde Lehrkraft ist demnach in der Lage, zum einen ihr Handeln im Rekurs auf generalisierbares theoretisches Reflexionswissen zu begründen (theoretische Reflexions-kompetenz), zum anderen verfügt sie über praktisches Handlungs- und einzelfallbezogenes Erfahrungswissen bzw. über eine diesbezügliche Kompetenz». Die Autorinnen stellen sich dann die Frage, welchen Beitrag die schulischen Praxisphasen unter diesem «professionstheoretischen Blickwinkel» (Weyland & Wuttke, 2011, S. 53) leisten können und skizzieren drei Perspektiven auf schulische Praxisphasen (Weyland & Wuttke, 2011, S. 54): Eine Erkenntnisbezogene (Wissenschaft); eine Handelnd-pragmatische (Praxis) und eine Selbstreflexions- und

entwicklungsbezogene (Person). Da die Akzentsetzungen bei den Praxisphasen bezogen auf die drei Bezugssysteme unterschiedlich erfolgen (können), hat dies Auswirkungen bei der Zielsetzung und Konzeption der Praxisphasen (Weyland & Wuttke, 2011, S. 55).

Übergeordnet geht es damit um die Frage, wie das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis gestaltet wird, respektive wie die schulpraktische Ausbildung in den Studiengängen integriert ist. Dazu Hascher und Zordo (2015, S. 22): «Vielmehr spiegeln sich in ihrer Gestaltung die Relation von Theorie und Praxis und das Rollenverständnis der verantwortlichen Ausbildungsinstitution wider». Hascher und Zordo (2015, S. 23) unterscheiden drei für den deutschsprachigen Raum relevante Grundformen [19]: «1. Theorieprimat: Theorie und Praxis werden als additiv verstanden (….). 2. Theorie-Praxis-Dialog: Theorie und Praxis werden als komplementär verstanden (…). 3. Theorie-Praxis-Bindung: Theorie-Praxis sind integrativ angelegt». Diese Grundformen sind «idealtypisch zu verstehen und können durchaus miteinander kombiniert werden» (Hascher & Zordo, 2015, S. 23). In Bezug auf die theoretische Fundierung wird festgehalten, dass «ihre theoretische Konzeptualisierung noch wenig ausdifferenziert ist» und dies damit zusammenhängt, dass es «bisher keine genuine 'Theorie des Lernens im Praktikum» gibt, aber das Bemühen der Theoriebasierung unter anderem in den Leitfäden und Studiendokumenten offensichtlich ist (Hascher & Zordo, 2015, S. 23–24). Hascher & Zordo identifizieren bei der Theoriebasierung der Praktika drei Haupttrends, die in Gröschner und Hascher (2019, S. 653) sinngemäss wie folgt zusammengefasst sind: 1. Der Rückgriff auf generelle Paradigmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt den Orientierungsrahmen für Praktika dar (wie zum Beispiel das Konzept der reflexiven Praxis oder der professionellen, kompetenten Lehrperson) 2. Mit dem Bezug auf ausgewählte lerntheoretische Ansätze - wie das Modelllernen oder das situierte oder kooperative Lernen -wird ein theoretisches Rahmenmodell für Praktika geschaffen 3. Die theoretische Fundierung der Praktika erfolgt über Beratungsmodelle wie Mentoring oder Coaching, die als Hintergrundfolie aufgespannt werden.

Zu Beginn dieses Kapitels wurden folgende Fragen gestellt: *Wie werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Zielsetzungen für die Praktika begründet und wie werden diese in einen Zusammenhang mit den Kompetenzzielen der Studiengänge gestellt?*

Die Ausführungen haben gezeigt, dass diese Fragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert werden. Es besteht auch Einigkeit darüber, dass es sich um relevante Themen handelt und die Zielsetzungen der Praktika nicht ohne Bezug auf ein Verständnis von Professionalität oder Standards, die begründet werden, erfolgen können.

Konkrete Studienpläne [20] zeigen aber, dass die Kompetenzdiskussion und die Frage der professionellen Handlungskompetenz in diesen Grundlagen wenig theoriebasiert erfolgt. Zudem zeigen sich – je nach Hochschule – kleinere oder grössere Unterschiede in Bezug auf das Kompetenzver-

---

[19] Hascher & Zordo (2015, S. 23) skizzieren eine vierte Form – das Praxisprimat – in der die Arbeit an der Schule das zentrale Element ist und lediglich einige theoretische Element stattfinden.

[20] Die Auswahl der Studienpläne erfolgte zufällig, die damit verbundenen Aussagen haben keine allgemeine Gültigkeit, es handelt sich somit lediglich um erste «Funde», die empirisch abgesichert werden müssten.

ständnis zwischen den Studienplänen innerhalb der gleichen Hochschule. Die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) orientiert sich in Studienplänen an den Standards der PHBern (Pädagogische Hochschule Bern, 2020a, S. 4, 2020b, S. 5). Unklar bleibt, wie diese Standards an die Theorie zurückgebunden sind. Zwar erfolgt der Verweis auf ein rudimentäres Kompetenz- und Professionsverständnis (Pädagogische Hochschule Bern, 2020b, S. 4): «Wissen und Können, Werthaltungen und Überzeugungen bilden den Kern der Professionalität im Lehrberuf. Wissen allein reicht Lehrpersonen nicht aus, um ihren umfassenden Bildungsauftrag in der Schule erfolgreich wahrnehmen zu können». Die Definition ist aber wenig gehaltvoll. Im Studienplan der Sekundarstufe wird zudem auf die Ausbildungsziele, die im Studienreglement festgehalten sind, verwiesen (Pädagogische Hochschule Bern, 2020a, S. 6). Während die Motivation – respektive die motivationale Dimension - im Kompetenzverständnis des Studienplans für die Vor- und Primarstufe bedeutsam ist (Pädagogische Hochschule Bern, 2020b, S. 4), fehlt diese Kompetenzdimension bei der Sekundarstufe. An der Pädagogischen Hochschule FHNW (PH FHNW) zeigen sich ähnliche Unterschiede. Auch hier erfolgt die Ausrichtung an einem übergeordneten Dokument: «Allgemeine Kompetenzziele und Deskriptoren nqf.ch-HS Pädagogische Hochschule FHNW» (Pädagogische Hochschule FHNW, 2013). Dieses Dokument ist – einmal abgesehen vom Bezug zu den Dublin Deskriptoren – nicht an die Theorie zurückgebunden, zumindest wird auf «nichts» referenziert. Kompetenzen werden gemäss den Deskriptoren in 5 Kompetenzbereiche unterteilt (Pädagogische Hochschule FHNW, 2013, S. 1): Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilen, Kommunikative Fertigkeiten, Selbstlernfähigkeiten. Insgesamt werden 8 Ziele formuliert, die wiederum nur vereinzelt an den definierten Kompetenzbegriff anschliessen. Bei der Internetrecherche [21] zeigt sich zudem, dass die jeweiligen Leitfäden und Wegleitungen der unterschiedlichen Studiengänge nicht explizit auf die «Allgemeinen Kompetenzziele» verweisen, wenn sie den Kompetenzerwerb in den berufspraktischen Studien beschreiben. Dabei erfolgt die Beschreibung in den einzelnen Studiengängen mit unterschiedlichen Begriffen. So finden sich in den Dokumenten folgende Begriffe, die letztendlich das gleiche meinen, nämlich das, was die Studierenden in den Praxisphasen zu leisten haben: Entwicklungsziele, Ziele, Ziele und Arbeitsprinzipien, Kompetenzziele oder Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Diese Differenzen zeigen sich auch bei den Beurteilungsrastern und Beurteilungsbögen, die verwendet werden, um den Kompetenzerwerb der Studierenden in den Praktika zu beschreiben. Die Unterschiede sind sowohl inhaltlicher, sprachlicher und methodischer Natur. Dies betrifft aber nicht nur die PH FHNW, in Bezug auf die Beurteilung scheint generell ein Forschungs- und Entwicklungsbedarf zu bestehen: «Strukturell gilt es schliesslich, neue Beurteilungsformate zu entwickeln, die den Lernerfolg in Praxisphasen mehrdimensional dokumentieren und mit weiteren Entwicklungsaufgaben in Beziehung setzen» (Gröschner & Hascher, 2019, S. 659).

Abschliessend kann für das Erkenntnissinteresse der vorliegenden Dissertation festgehalten werden:

[21] https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/berufspraktische-studien-und-professionalisierung

1. Ohne Kennzeichnung, was unter Professionalität zu verstehen ist, können die Zielsetzungen für Praxisphasen nicht begründet werden. Kontrovers diskutiert wird, was Professionalität ist und wie diese im Rahmen des Studienganges sicherzustellen ist.
2. Die Praxisausbildung ist Gegenstand von zahlreichen Forschungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Wirksamkeit von Praxisphasen konnte dabei empirisch nicht belegt werden.
3. Auch wenn in der Literatur und der Forschung die Praxisausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen wichtigen Stellenwert hat, scheinen die konkreten Ausführungen zu den Praktika in den Grundlagen und Wegleitungen der Hochschulen theoriefern.

4.3.3 Perspektiven auf die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden

Die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden wird in der Literatur als Schlüsselfaktor für das Sich-Einarbeiten, das Lernverhalten, den Kompetenzaufbau und die Zufriedenheit mit dem Praxismodul beschrieben (Bogo, 2010, S. 195; Reitemeier & Frey, 2012, S. 38). Eine funktionierende Arbeitsbeziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden meint hier aber nicht in erster Linie eine harmonische oder kollegiale, sondern es braucht eine klare und rollenadäquate Ausgestaltung dieses Verhältnisses: auf der einen Seite die Person in Ausbildung, auf der anderen die ausgebildete Fachperson, welche den Lernprozess strukturieren, begleiten und den Lernerfolg beurteilen kann. Der Prozess, wie ein erfolgreiches Matching zwischen Studierenden und Praxisorganisation zustande kommt, kann unterschiedlich, mehr oder weniger umständlich gestaltet werden. Während in den USA die Studierenden mehrheitlich einen Fragebogen ausfüllen und zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden (Dalton et al., 2011, S. 281), gilt in der Schweiz ein Vorstellungsgespräch als Standard. Die Studierenden agieren im Bewerbungs- und Vorstellungsverfahren alleine. Wie der Blick in die Geschichte der Schweiz zeigt, war dies früher anders. So sahen die Richtlinien für die Hochschulen 1969 (SASSA, 1969) vor, dass die Schule die Organisation vor Beginn des Praktikums über den Wissensstand und die Persönlichkeit des Studierenden zu informieren hatte.

Eine Studie aus Australien (Smith et al., 2015) zeigt, dass je regelmässiger ein Austausch zwischen Praxisausbildnern und Studierenden stattfand, desto mehr schätzten sich letztere selbst als praxiskompetent ein und bejahten eine berufliche Identität (S. 527–528). Zwischen einzelnen Praxisorganisationen bestanden jedoch grosse Unterschiede in Bezug auf die ausgeführten Tätigkeiten. So hatte rund die Hälfte der befragten 263 Studierenden nicht die Möglichkeit, die Praxis der Sozialarbeitenden zu beobachten und die Praxisausbildenden in der Handlung zu beobachten. Auch fand zwischen Praxisausbildenden und Studierenden bei rund der Hälfte keine regelmässige gemeinsame Reflexion über die Theorie-Praxis-Relationierung des Handels oder über dessen berufsethische Bedeutung statt (Smith et al., 2015, S. 524). Systematisierte Studien zu der Frage, wie regelmässig der Austausch zwischen Praxisausbildenden und Studierenden stattfindet, gibt es für die Schweiz nicht.

Bennett und Saks (2006) haben vorgeschlagen, dass die Beziehung in der Praxisausbildung auf eine sichere Basis («secure base») gestellt werden muss, auf der die Studierenden Herausforderungen und komplexe Probleme im Rahmen einer sicheren Lernumgebung erkunden können. Die sichere Basis ermöglicht es den Praxisausbildenden, über die oberflächlichen Aspekte der Beobachtung und Kritik hinauszugehen. Aufgrund einer sicheren Lernumgebung, die als Puffer dienen kann, wenn sich die Schülerinnen und Schüler unwohl oder gefordert fühlen, ist ein geklärtes Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden möglich. Bennett und Saks (2006) beziehen sich in ihrem Artikel auf die Bindungstheorie von Bowbly (1969/1970/1982), um die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden zu beschreiben. Dabei verwenden sie die von Bowbly dargelegten Bindungstypen (die auch für die Erwachsenenwelt relevant sind) und setzen diese in Form von Vignetten miteinander in Beziehung. So zeigen sie die Herausforderungen und nennen Probleme und Chancen, die sich aufgrund von unterschiedlichen Konstellationen hinsichtlich dieser Typen (Secure/Autonomus; Dismissing, Preoccupied, Unresolved/Disorganized) ergeben können (Bennett & Saks, 2006, S. 675).

Wie bereits festgehalten, sind die Begleitung des Lernprozesses und die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden auch dadurch geprägt, wie sich erstere zu den an sie delegierten Kompetenzen verhalten oder ob sie diese überhaupt kennen. Callen (2018) kommt in ihrer Forschung – bezogen auf die Praxisausbildung in Australien – zum Schluss, dass die Praxisausbildenden wenig Kenntnisse von den Inhalten an den Hochschulen haben und sich eher als Praxispersonen bezeichnen, welche Studierende im Entwicklungsprozess begleiten, und nicht als Praxisausbildende, die einen delegierten Ausbildungsauftrag einer Hochschule wahrnehmen (Callen, 2018, S. 221):

> Field Educators said that they had little knowledge of what the universities were teaching. They had not found the seminar run by the universities to be useful, seeing them as only helpful initially. They also seemed to have little opportunity to talk about their supervision, although some discussed it occasionally in their own supervision. And perhaps most significantly, notwithstanding the title given to their role by the universities and the professional association, they did not regard themselves as educators and made no mention of partnerships. Rather, they identified as practitioners, who chose to contribute to the development of the profession by supervising students.

Die Praxisausbildenden halten fest, dass sie nur die Inhalte, welche an den Hochschulen gelehrt werden, wenig kennen und sie die begleitenden Weiterbildungen der Hochschulen als wenig nützlich empfinden für ihre Tätigkeit als Praxisausbildende. Bemerkenswert ist zudem, dass sich die Praxisausbildenden nicht in der von den Hochschulen vorgesehenen und zugeschriebenen Rolle sehen. Vielmehr sahen sie sich als Praktikerinnen und Praktiker, die durch die Betreuung von Studierenden zur Entwicklung des Berufs beitragen wollten.

Die Gestaltung des Lern- und Beurteilungsprozesses ist für Praxisausbildende aber nicht nur in Bezug auf den Ausbildungsauftrag der Hochschule anspruchsvoll, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass das Lernen der Studierenden nicht unabhängig von betroffenen Personen (Klientinnen und Klienten) und der Praxisorganisation erfolgt. Dadurch entsteht eine zusätzliche Verantwortung für die Begleitung des Lernprozesses. Praxisausbildende müssen in der Lage sein, sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Studierenden richtig einzuschätzen und daraus die richtigen Schlüsse für den Lernprozess und den Entwicklungsbedarf zu ziehen. Diese Einschätzung ist

relevant dafür, wie eng die Studierenden begleitet werden, wann diese selbstständig Gespräche führen und Fälle in Eigenverantwortung übernehmen können.

Die Bewertung und die Rückmeldung durch Praxisausbildende wiederum haben Einfluss auf das zukünftige Handeln und Lernen der Studierenden. Der Prozess der Begleitung und der Bewertung kann sich dabei – wie bereits festgehalten – nicht nur auf die von der Praxis verlangten Kompetenzen beziehen, sondern muss auch die von der Hochschule vermittelten Inhalte berücksichtigen. Die Studierenden müssen die Möglichkeit haben, das an der Hochschule erworbene Wissen anzuwenden. Die Aufgabe der Praxisausbildenden erfordert, dass diese zwischen dem Begleitungsprozess und der Bewertung der Leistung der Studierenden transparent und nachvollziehbar hin und her wechseln. Dabei kommt der Beobachtungsaufgabe eine zentrale Funktion zu. Dill (2018, S. 2) verweist in seiner Publikation darauf, dass den Praxisausbildenden oft nicht klar ist, was genau unter Beobachten zu verstehen ist. Dill (2018) hält fest, dass es nicht reiche, lediglich den Studierenden zuzuschauen, sondern es gehe vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel von Elementen der Beobachtung und Rückmeldung. Dabei bezieht sich Dill unter anderem auf Beddoe, Ackroyd, Chinnery und Appleton (2011) und hält fest«Observations are more than just "watching" and require observing others and being observed, in order to create new refined skills that lead to emerging competence in social work practice.» (2018, S. 2).

Carey und McCardle (2011) stellen ein umfassendes Setting für die Beobachtung in den Raum, welches sie im Rahmen einer Forschung auch testen: Es beinhaltet eine von der Hochschule begleitete Beobachtung in der Organisation während einiger Tage, zudem das ‹Schattenlernen›, den Austausch in Gruppen von Studierenden sowie einen Raster für die Beurteilung der Beobachtungen. Mit diesem Modell verbinden die Autorinnen unter anderem die Hoffnung, dem Mangel an Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Relationierung zu begegnen (Carey & McCardle, 2011, S. 357). Le Riche (2006) zeigt in ihrer Untersuchung, dass die Studierenden zunächst selbst beobachten müssen, damit sie dann selbst Gegenstand der Beobachtung sind. Die Erfahrung, Sozialarbeitenden bei der Arbeit zu folgen und diese dabei zu beobachten, sei zentral, damit die Studierenden verstehen, worauf sie selbst achten müssen, wenn sie beobachtet und dabei begleitet werden.

Beddoe et al. (2011, 517 ff.) skizzieren dafür ein konkretes Modell, das im Austausch zwischen Praxisausbildenden und Studierenden eingesetzt werden kann. Dieses besteht aus vier Phasen, die wiederum in einzelne Schritte unterteilt sind. Die erste Phase beinhaltet die Planung des Prozesses sowohl für die Studierenden als auch für die Praxisausbildungen. Es geht um die Schaffung des Raums für die Beobachtungsaktivität und die Festlegung der Kriterien, die die Grundlage für jedes Feedback bilden, ob formativ oder summativ. Es folgt die Phase der Beobachtung, in welcher die Studierenden eng eingebunden werden, indem diese sich selbst beschreiben und Notizen dazu formulieren, die eigene Angst benennen und sich somit als reflektierende Praktizierende («reflective practitioner») erleben und dies einüben lernen. Die dritte Phase dient der Auswertung und der Rückmeldung. Der Schwerpunkt des Feedbacks liegt auf der Zusammenführung von Erfahrungen und Beobachtungen der Beteiligten. Es geht darum zu benennen, was gut gelaufen ist, und Entwicklungsbereiche für den zukünftigen Lernprozess zu identifizieren. Dieser Lernprozess wird in der vierten Phase konkretisiert, sowohl inhaltlich als auch terminlich. Es ist gemäss den

Autorinnen zentral, allfälligen Ängsten und Unsicherheiten rasch zu begegnen, denn eine zeitliche Lücke verunsichert die Studierenden (Beddoe et al., 2011, S. 523).

Eine zentrale Funktion beim Beobachten ergibt sich gemäss Saltzburg, Greene und Drew (2010) dadurch, dass die Studierenden verstehen, was mit dem Theorie-Praxis-Transfer gemeint ist. In einer Studie fanden sie heraus, dass die gemeinsame Analyse der erlebten Situation und die gemeinsame Reflexion über die Beobachtungen für die Studierenden konstitutiv sind, damit der Theorie-Praxis-Transfer verstanden werden kann. Die Studierenden können die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis in der Postbeobachtungsanalyse erforschen. So hat ein Feedback durch die praxisausbildende Person nach einer Beobachtung einen zentralen Effekt, sodass die Theorie erfahrbar gemacht wird. Der Wert einer Rückmeldung ergibt sich dabei gemäss Dill (2018) durch die Qualität der Rückmeldung, und eine wesentliche Komponente dabei ist, dass eine Rückmeldung unmittelbar erfolgen sollte. Dabei bezieht sich Dill auf die Publikation von (Rousmaniere, Goodyear, Miller & Wampold, 2017), in der die Autorengruppe unter anderem den Wert des Feedbacks für die Ausbildung in der Psychotherapie beschreibt.

4.3.4 Perspektiven auf das studentische Lernen in der Praxisausbildung

Wenn von Hochschulen der Kompetenzerwerb an den Lernort Praxisausbildung delegiert wird, müssen diese Fähigkeiten dort zu erwerben sein. Die grundsätzlichen Bedingungen, die dafür erfüllt sein müssen, wurden bereits in der Einleitung (I-1) ausgeführt: Es braucht ein gemeinsames Ausbildungsziel der beiden Lernorte oder zumindest einen transparenten Dialog über die Gemeinsamkeiten und Differenzen.

In diesem und dem nächsten Kapitel sollen das studentische Lernen in der Praxisausbildung und die Beurteilung dieses Lernens (Kapitel II-4.3.5) dargestellt werden. Dabei spielt die Beziehung zwischen Praxisausbildenden und Studierenden eine zentrale Rolle. Zwar stehen diese Aspekte nicht im Vordergrund der Dissertation, aber die Ausführungen sind notwendig, damit verstanden werden kann, welcher Kompetenzerwerb überhaupt an den Lernort Praxisorganisation delegiert werden kann.

Die Ausführungen zum studentischen Lernen sind nicht ausschliesslich an die Praxisausbildung gebunden, sondern betreffen auch generell den Kompetenzerwerb im Rahmen eines Hochschulstudiums.

Das Konzept der subjektorientierten Professionalisierung von Weinhardt (2017) stammt aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und bezieht sich auf Hericks (2006). Der zentrale Gedanke bei diesem Entwicklungsmodell ist, dass die objektiven Anforderungen – die zum Beispiel durch Kompetenzprofile festgelegt werden – von den Studierenden subjektiv strukturiert und bewältigt werden müssen. «Die Studierenden sind so auf sich selbst zurückverwiesen: Anschlussstellen für ihre Erfahrungen, Vorstellungen, Überzeugungen und Potenziale müssen sie selbstständig suchen und daraus Entwicklungserfordernisse identifizieren, organisieren und bewältigen.» (Bauer, Christ, Kniep, Lange & Weinhardt, 2020, S. 458) Daraus folgt, dass Studierende im Studium befähigt werden müssen, die eigenen Professionalisierungsprozesse zu steuern. Damit dies gelingt, sind Ange-

bote der Hochschule relevant, die sich nicht nur an Gruppen richten, sondern auch die spezifischen Bedarfe und Erfahrungen der Studierenden berücksichtigen. Dazu braucht es eine individuell ausgerichtete Vermittlung von biografischen Erfahrungen und Angeboten der Hochschule (Bauer et al., 2020, S. 458).

Wenn diesem Konzept gefolgt wird, hat dies sowohl auf der Ebene der Hochschule als auch auf der Ebene der Praxisausbildung Konsequenzen. Die Praxisausbildung bietet sowohl vom Setting als auch vom Konzept der Begleitung – indem die Beratung der Studierenden und die gemeinsame Reflexion der Studierenden im Rahmen von regelmässigen Praxisausbildungsgesprächen stattfindet – eine optimale Möglichkeit für eine individuelle Vermittlung zwischen ‹objektiven› Anforderungen und den subjektiven Anschlussstellen (Praxisausbildende-Studierende). Damit dies gelingt, müssen sich die Studierenden an der Hochschule mit der «Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe» auseinandersetzen und dabei begleitet werden (zum Beispiel über Mentorinnen und Mentoren, einen begleiteten Portfolioprozess). Es braucht zudem Praxisausbildende, die bezüglich der Entwicklungsaufgaben über diagnostische und beratende Kompetenzen verfügen und ein «soziales und personennahes Lernen» (Widulle, 2009, S. 13) ermöglichen. Für ein Kompetenzprofil heisst dies, dass dem Profil ein Verständnis zugrunde gelegt werden muss: Kompetenzen lassen sich von den Lehrenden nicht vermitteln, sondern müssen von den Lernenden selbst entwickelt werden. Dabei stehen Instruktion und Konstruktion, Lehrangebot und Kompetenzerwerb in einem gemeinsamen Prozess. Zudem folgt daraus, dass es ‹das› Studium der Sozialen Arbeit und ‹den einen› Professionalisierungsprozess nicht gibt. Für die Professionalisierung – die in einem Kompetenzprofil angelegt ist – ist somit das Zulassen der Vielfalt konstitutiv. Dies trifft verstärkt auf die Soziale Arbeit zu, da die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit im Unterschied zur Schulpädagogik zu heterogen und die Anforderungen zu divers sind.

Dabei kann der individuelle Professionalisierungsprozess krisenhaft verlaufen. Die Probleme zeigen sich dabei oft in der Praxisausbildung und sind unterschiedlicher Natur. Während Barlow und Hall (2007) emotionale Krisen in der Praxisausbildung und die Bedeutung der Praxisausbildenden beschreiben, erläutern Müller-Hermann und Becker-Lenz (2012) die Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. Der Artikel setzt den professionstheoretischen Bezugsrahmen bei der strukturtheoretischen Professionstheorie Oevermanns an (1996): «Für Professionen und professionalisierungsbedürftige Berufe gilt demnach, dass im Hinblick auf die Erledigung der nicht standardisierbaren Handlungsanforderungen der Berufspraxis ein spezifischer professioneller Habitus notwendig ist.» (Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2012, S. 33) Denn aus der Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns folgt unter anderem, dass das professionelle Handeln in Bezug auf den Ausgang und die Reaktion des Gegenübers ungewiss ist und deshalb Krisen im Denken und Handeln zu erwarten sind.

Die Bewältigung der Krisen ist sowohl für die Studierenden als auch für die Studiengänge voraussetzungsreich. Müller-Hermann und Becker-Lenz (2012, S. 34) gehen davon aus, dass es für die Bewältigung von Krisen ein hohes Mass an Autonomie und Souveränität braucht. Dafür wird eine aktive Auseinandersetzung – ein ‹Sich-Hineinbegeben› – benötigt. Damit dieser Vorgang auch gelingt, ist es gemäss Autorin und Autor die Aufgabe der Studiengänge sicherzustellen, dass dies in

kontrollierter Weise geschieht. Es geht aus Sicht der Studierenden darum, die Logik der Krisenbewältigung zu verstehen. In einem anderen Artikel gehen Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014, S. 238) der Frage nach, wie ein Studiengang diese Habitusbildung initiieren kann, und kommen zu folgendem Schluss (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 239):

> Dementsprechend müsste ein Studiengang der Sozialen Arbeit aufseiten der Studierenden in systematischer Weise Krisen erzeugen und die Studierenden bei deren Bewältigung unterstützen. Mithilfe der kontrollierten Erzeugung und Bearbeitung von Geltungs- und Handlungskrisen müssten im Rahmen von Lehrveranstaltungen Routinen, Deutungsmuster und Werthaltungen bewusst gemacht und infrage gestellt werden.

Die Autorin und der Autor lassen dabei die Studierenden und die Praxisausbildenden nicht alleine. Sie regen an, dass diese Krisen Gegenstand von Lehrveranstaltungen an der Hochschule sind und somit aus einer Hochschulperspektive reflektiert und fachlich begleitet werden. Dabei wird eine enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisausbildenden respektive Praxisorganisationen als zentral angesehen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014, S. 239). Diese Zusammenarbeit hat nebst der Verständigung auch die Funktion, sich über Differenzen auszutauschen und diese für Studierende transparent zu machen: «Darüber hinaus sollten Möglichkeiten des Austauschs zwischen den Praxisausbildungspersonen und den Dozierenden der Hochschule vorgesehen werden, insbesondere in Situationen, in denen die von beiden Seiten vertretenen Professionalitätsvorstellungen differieren und dies zu Schwierigkeiten für die Studierenden führt.» (Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2012, S. 46)

Die Ausführungen von Erpenbeck und Sauter (2019) sowie Arnold und Erpenbeck (2016) zur emotionalen Labilisierung als Voraussetzung echter Kompetenzentwicklung können ergänzend zu den Überlegungen von Müller-Hermann und Becker-Lenz verstanden werden.

Im Vordergrund stehen bei Erpenbeck, Sauter und Arnold emotionale Irritationen in verschiedenen Formen, die als «emotionale Labilisierung» gefasst werden. Diese ist Bedingung für «echte Kompetenzentwicklung» (Arnold & Erpenbeck, 2016, S. 43) oder das Infragestellen und Neuverankern der eigenen Werte und Orientierungen (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 16): «Ohne eine solche emotionale Labilisierung, wie man sie auch im Einzelnen theoretisch und praktisch fasst, gibt es kein handlungswirksames Lernen und Umlernen von Bewertungen, gibt es keinen Kompetenzerwerb und keine Kompetenzentwicklung.» (Erpenbeck, (2016, S. 43) Dabei wird dieser labile Zustand nicht als ein angenehmer oder befreiender Vorgang beschrieben, sondern als anstrengend und in der Regel schmerzhaft. Dies sei auch die Erklärung dafür, dass es für Lehrende wie Lernende entlastend ist, bei der Vermittlung von Wissen stehenzubleiben «und die Mühen einer Kompetenzen einschliessenden Ermöglichungsdidaktik gar nicht erst auf sich zu nehmen» (Arnold & Erpenbeck, 2016, S. 43).

Für ein Studium heisst dies, vom Vermittlungsmythos abzurücken und zu verstehen, dass Wissensvermittlung nichts mit Kompetenzentwicklung zu tun hat (Arnold & Erpenbeck, 2016, S. 34). Ideal als Ausgangspunkt für die emotionale Berührung ist das Handeln in der Praxis. «Praxis-Coaching-Training-Workshop-Unterrichtsstunde, in dieser abnehmenden Reihenfolge werden Massnahmen zur Werteentwicklung wirksam.» (Erpenbeck & Sauter, 2019, S. 22) Für das Lernen in der Praxisausbildung bedeutet dies, dass die zentralen Momente – die Praxiserfahrungen – der

emotionalen Labilisierung und das ideale methodische Vorgehen – Coaching und Training – zusammenfallen und deshalb für die Kompetenz- und Werteentwicklung in einem Studium eine besondere Kraft haben. Diese gilt es zu nutzen, dafür sind aber vonseiten der coachenden Person – in diesem Fall der Praxisausbildenden – Kompetenzen im Coaching und Mentoring erforderlich (Erpenbeck & Sauter, 2019, 163 ff.).

Einen weiteren Punkt, der für das studentische Lernen in der Praxisausbildung bedeutsam ist und an die genannten Ausführungen anschliesst, haben Bogo (2010) und auch Kaplan (1992) beschrieben. Die Praxisausbildung unterliegt gemäss Bogo (2010, S. 80) einem Paradoxon: Wenn Studierende beginnen, die Komplexität und die Schwierigkeiten beim Erlernen der Praxis zu erkennen, werden sie sich ihres Nichtwissens bewusst. Dies löst eine Reihe von Gefühlen aus, darunter das Gefühl, inkompetent zu sein. Der Widerspruch beim Lernen vor Ort ist dabei, dass von den Studierenden erwartet wird, dass diese eine ‹Dienstleistung erbringen›, mit ungewohnten Situationen umgehen, Kreativität bei der Auswahl von Interventionen einsetzen und die optimale Intervention und Begleitung für die Klientinnen und Klienten bestimmen.

Zwar verfügen die Studierenden in der Regel über theoretische Konzepte, methodisches Wissen und Können sowie empirische Erkenntnisse, wenn sie die Praxisausbildung beginnen. Doch trotz des Beherrschens der ‹intellektuellen› Inhalte lässt sich dieses Wissen aufgrund der Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns in der Sozialen Arbeit nur begrenzt nutzen. Von Studierenden wird in der Praxisausbildung das Erbringen einer Leistung erwartet, welche den Klientinnen und Klienten möglichst einen optimalen Nutzen bringen soll. Dabei werden die Studierenden aufgefordert, etwas zu tun, bevor sie gelernt haben, wie dies zu geschehen hat. Die Art und Weise, wie die Studierenden mit diesem Paradoxon umgehen – in Bezug auf das Selbstvertrauen – ist entscheidend dafür, inwiefern das Lernen ‹erleichtert› oder ‹behindert› wird (Bogo, 2010, S. 80–81). Dieses Paradoxon hat Kaplan bereits in den 90er Jahren (1992) in ihrer Forschung zeigen können, indem sie Studierende an der Hochschule vor der Praxisphase auf die zu erwartenden Herausforderungen und Ängste im Zusammenhang mit dem Paradoxon vorbereitet und erfolgreich begleitet hat.

Für Kompetenzprofile und die an die Praxisausbildung delegierten Kompetenzen hat dies zur Folge, dass dieser Ausgangslage – dem Lernen in Realsituationen – begegnet werden muss, indem das Paradoxon zum Gegenstand des Austausches zwischen Studierenden und Praxisausbildenden gemacht wird.

Bei diesen Überlegungen handelt es sich – wie einleitend festgehalten – nur um einen kleinen Ausschnitt des studentischen Lernens in der Praxisausbildung. Die Diskussion um Didaktik, Lernstile, Prinzipien der Erwachsenenbildung, die Differenz zwischen Lernen und Bilden und weitere Themen wurde an dieser Stelle weggelassen. Ein Punkt soll aber noch ausgeführt werden, der bereits in der Einleitung Gegenstand der Überlegung war und auf Polanyi (1958) und Neuweg (2020) rekurriert: Neuweg geht davon aus, dass Können in Form von Instruktion nicht vollständig vermittelt werden kann (2015, S. 216) und es ein implizites Wissen gibt, welches sich (Fach-)Personen aufbauen und praktisch zu zeigen vermögen, wobei sie dieses Wissen aber nur bedingt ver-

balisieren und erklären können (Neuweg, 2015, S. 189). Die Herausforderung für das Lernen besteht folglich darin, dass die Studierenden ‹etwas› sehen, was die Praxisausbildenden nicht beschreiben können. Dieses Implizite kann nicht Gegenstand eines expliziten Kompetenzprofils sein und deshalb nicht von Hochschulen als Kompetenzerwerb beschrieben werden. Dennoch ist das Implizite ein zentraler Teil in der Praxisausbildung, weil die Praxisausbildenden performativ zeigen, dass sie über weiteres Wissen verfügen, das sie nicht explizieren können.

Entlastend oder belastend für Kompetenzprofile – dies kommt auf den Standpunkt an – ist der empirische Befund von Livingstone (1999) zum informellen Lernen, dass ein Individuum 80 % der Kompetenzen, über die es als erwachsene Person verfügt, weitgehend losgelöst von Bildungsinstitutionen erwirbt (S. 68 f.). Informelles Lernen erfolgt demnach selbstständig, entweder kollektiv oder individuell. Dafür werden keine Kriterien vorgegeben und es wirken keine Lehrpersonen mit. Informelles Lernen heisst aber nicht, dass es sich um Alltagswahrnehmungen oder allgemeine Sozialisierung handelt. Beim informellen Lernen sind sich die Lernenden selbst ihrer Aktivitäten bewusst und können den Wissenserwerb beschreiben. Sie bezeichnen diesen als signifikant. Unter informellem Lernen können Lernvorgänge formuliert werden, die nicht professionell und absichtlich didaktisiert sind und somit nicht unter «fremder Anleitung» stehen (Gnahs, 2015, S. 107). Auch Eraut (2004) weist diesen informellen Lerngelegenheiten – zum Beispiel dem reaktiven Lernen –, einem Lernen ohne spezifischen Auftrag, einen hohen Erkenntnisgewinn zu.

Für die Praxisausbildung heisst dies, dass das informelle Lernen im Alltag quantitativ und wohl auch qualitativ an Relevanz gewinnt. Es wird in Bezug auf Lernziele oder formalisierte Schwerpunktsetzung nicht strukturiert und erfolgt eben nicht – oder nur selten – zielgerichtet. Es ist nicht intentional und somit inzidentell, sprich beiläufig. Wenn Hochschulen einen Teil des Kompetenzerwerbs an den Lernort Praxisorganisation delegieren und diesen Kompetenzerwerb verschriftlichen, könnte die Herausforderung darin bestehen, dass diese Formalisierung das informelle Lernen ermöglicht, ja sogar stärkt und fördert.

Ein letzter Punkt zum studentischen Lernen in der Praxis soll anhand der Studie von O'Connor, Cecil und Boudioni (2009) verdeutlicht werden. Diese Autorengruppe zeigt, wie zentral es ist, dass Studierende vor dem ersten Praxismodul auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Sie entwickelten und erforschten ein Modul, welches unter anderem von den Studierenden verlangte, dass sie über drei Tage gemeinsam mit erfahrenen Fachpersonen in die Arbeitswelt eintauchten und die Aufgabe hatten, diese zu beobachten. Die Studierenden schätzten dieses Schattenlernen als zentrale Lernerfahrung vor der ersten formalisierten Erfahrung im Rahmen ihres individuellen Praxismoduls ein. Nebst dieser Lernerfahrung im Feld schlagen die Forschenden (O'Connor et al., 2009, S. 450) – in Anlehnung an das Akronym ‹Prepares› – acht Bereiche als Vorbereitung auf die Praxisausbildung vor, welche folgende Themen umfasst: **P**ersonal Skill Development, **R**eflective Practice, **E**xploration of Theory and Knowledge, **P**rofessionalism, **A**nti-Oppressive/Anti-discriminatory Practice Values, **R**eality of Social Work Environments, **E**motional Intelligence, **S**ervice User & Carer Perspectives.

Im folgenden Kapitel werden das Feedback und die Beurteilung des Lernens in den Fokus gerückt, da diese Rückmeldungen – wie bereits festgehalten – Auswirkungen auf das Lernen der Studierenden haben. Da die Praxisausbildung promotionsrelevant ist, müssen die Studierenden performativ zeigen, was von den Praxisausbildenden als ‹gut (genug)› beurteilt wird. In Bezug auf einen Professionalisierungsprozess geht es aber nicht in erster Linie darum, den Kriterien der beurteilenden Person blind zu folgen, damit eine gute Note erreicht wird. Vielmehr geht es um einen individuellen Professionalisierungsprozess.

4.3.5 Die Beurteilung des Kompetenzerwerbs in der Praxisausbildung

Im Studium der Sozialen Arbeit erfolgt die Beurteilung der Kompetenzen an zwei Lernorten: zum einen an der Hochschule selbst und zum anderen in den Praxisorganisationen. Die beiden Orte stehen in einem engen Verhältnis zueinander, bei der Beurteilung des Kompetenzerwerbs gibt es jedoch spezifische Unterschiede. Die Bewertung ‹im Klassenzimmer› basiert mehrheitlich auf der Beurteilung von schriftlichen und mündlichen Kompetenznachweisen und orientiert sich dabei an disziplinären und wissenschaftlichen Kriterien. Müller und Roth (2014, S. 81) schreiben von einem *Wissen*, das abgefragt wird. Die Beurteilung des Kompetenzerwerbs an der Hochschule wird von Dozierenden vorgenommen. Die Reflexion, das Verschriftlichen von Gedankengängen und das erlernte Wissen stehen im Fokus. An den Hochschulen werden sinnvollerweise als Vorbereitung auf die Berufspraxis auch Gesprächssituationen simuliert und bewertet. Es handelt sich dabei aber um ein künstliches (klinisches) Setting in einem geschützten Rahmen. Die Studierenden machen ihre ersten Erfahrungen mit der Beurteilung ihrer Kompetenz am Lernort Hochschule und nicht in der Praxisausbildung. Das erste Praxismodul folgt in der Regel nach zwei Hochschulsemestern. Dies ist in erster Linie mit dem Sinn einer Hochschulpraxisausbildung begründet, da es ja darum geht, das an der Hochschule Gelernte in der Praxis anzuwenden. In der Praxisausbildung stehen somit verstärkt Kompetenzen im Vordergrund, die sich an einer Praxislogik orientieren und im Kompetenzprofil der Praxis zugeordnet sind. Müller und Roth (2014, S. 81) beschreiben hierbei ein *Können*, das auf dem Prüfstand steht. Es geht im Wesentlichen darum, die gelernten methodischen und theoretischen Modelle auf Fälle anzuwenden.

Fällt die summative Beurteilung im Praxismodul ungenügend aus, kann dieses einmal wiederholt werden. Eine erneute ungenügende Bewertung führt zur Exmatrikulation. Die Bewertung der Praxisausbildung hat damit eine zentrale Funktion in Bezug auf die Frage, wer für die Praxis geeignet ist. So spielt die Bewertung eine wesentliche «Gatekeeping-Rolle» für den Eintritt ins Berufsleben (Miller & Koerin, 2002, S. 2–3). Es gibt eine allgemeine Übereinstimmung darüber, dass die frühzeitige und klare Bewertung der Leistungen in der Praxis (sowie ein Feedback) ein Scheitern der Studierenden gegen Ende des Studiums verhindern kann (Miller & Koerin, 2002, S. 5).

Aber die Gatekeeper-Funktion ist nur ein Aspekt. Die Beurteilung gibt den Studierenden Hinweise darauf, wo sie sich auf der Wegstrecke zum Ziel – eine Fachperson der Sozialen Arbeit zu sein – befinden. Die Bewertung ist somit eng mit dem Prozess und der Qualität der Rückmeldung (Feedback) verbunden (Bogo, 2010, S. 192). Sie hat dahingehend zu erfolgen, dass die Studierenden nicht nur eine Standortbestimmung erhalten. Vielmehr muss sie auch prognostisch wirken. Eine

Rückmeldung zeigt immer auch den Weg, den die Studierenden wählen müssen, damit sie die Ausbildungsziele erreichen. Die Bewertung zeigt den einzelnen Studierenden auf, welche Kompetenzen noch vermehrt in den Fokus der Ausbildung rücken müssen und welche Inhalte allenfalls besonderes Gewicht für das weitere Studium haben. Die Bewertung gibt aber auch Hinweise über Stärken und Schwächen einer Person, was wiederum zu Problemen auf der Beziehungsebene zwischen der bewertenden und der bewerteten Person führen kann. Es ist deshalb naheliegend anzunehmen, dass eine valide Bewertung der Praxiskompetenz in erster Linie in der Praxis durchgeführt werden kann. An der Hochschule können zwar Beratungskompetenzen erfolgreich aufgebaut werden, die Bewährung muss aber im Feld erfolgen. Es geht dabei auch darum, was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet und welche Leistung gut (genug) ist. Diese Aspekte zeigen sich akzentuiert bei der Beurteilung der delegierten Kompetenzen.

Die Kompetenzdiagnostik hat im Praxismodul objektiv, zuverlässig, fair, transparent und valide zu erfolgen (Müller Fritschi & Roth, 2014, S. 81). Nach deutschsprachigen Forschungen zur Kompetenzdiagnostik im Praxismodul der Sozialen Arbeit wird vergeblich gesucht. In der Literatur findet sich der Hinweis, dass die Leistungen im Praktikum hoch bewertet werden, dies kann national vermutet werden [22] und wurde für die USA festgehalten (Regehr et al., 2007; Sowbel, 2011). Als Gründe für die hohe Bewertung werden unter anderem das Fehlen von klaren Eignungskriterien und Schwierigkeiten bei der Messung der Leistung im Praktikum angeführt (Sowbel, 2011, S. 368). Einfluss könnte auch die Erwartungshaltung der Studierenden haben, denn diese erwarten eine gute Note, weil sie sich aus ihrem Empfinden bemüht haben, unabhängig davon, ob die Leistung dem entspricht, was von ihnen erwartet wird (Buck et al., 2015, S. 403). Die Beurteilung durch Praxisausbildende ist notwendig, weil die Selbstwirksamkeit als Messinstrument für den Kompetenzerwerb ungenügend (Rawlings, 2012, S. 553) und kein ausreichendes Ergebnismass für den Kompetenzerwerb ist (Drisko, 2014, S. 421).

Die Frage, wer Kompetenzen beurteilen kann, ist relevant. Naheliegend ist die Anforderung, dass die beurteilenden Personen selbst über die Kompetenzen verfügen müssen, die sie beurteilen (Drisko, 2014, S. 420). Das Mehrfachassessment wird auf unterschiedlichen Ebenen als zentral beschrieben, bezogen auf die Ebene der beobachteten Kompetenz (Drisko, 2014, S. 419) («Multiple measures of a competence are required») sowie auf die Ebene der beurteilenden Personen (Drisko, 2014, S. 421) («Multiple raters, assessing different aspects of the learner's performance in different but related situations, afford a more rounded appraisal of competence»).

Die Ausführungen haben verdeutlicht, dass eine Bewertung, welche zu einer Entwicklung führen soll, nicht nur summativ erfolgen kann, sondern auch formative Anteile haben muss. Kealey (2010, S. 66) stellt fest, dass der Zweck der formativen Bewertung darin besteht, dass das Lernen mit begleiteter Reflexion einhergehen muss. Es braucht ein Monitoring des Kompetenzerwerbs und eine laufende Planung von erforderlichen Schritten, sodass die gemeinsamen Ziele erreicht werden. Damit die Ziele beurteilt werden können, sollten sie spezifisch und messbar sein und von den Studierenden erreicht werden können. Darüber hinaus sollten sie durch Prozesse, die mit den

[22] An der Berner Fachhochschule ist der Notendurchschnitt seit Jahren konstant zwischen 5.3 und 5.5, dies trifft sowohl auf das erste wie auch das zweite Praxismodul zu. (Stand 2020, interne nicht veröffentlichte Evaluationen)

Werten des Berufsstandes ‹synchronisiert› sind, etabliert und bewertet werden. Kealey (2010) kommt zu dem Schluss, dass formative Ansätze in hohem Masse deckungsgleich mit Theorien des Lehrens und Lernens in der Sozialen Arbeit sind (S. 72): «Such formative approaches are eminently congruent with theories of teaching and learning in social work education, which emphasize the importance of reflection, relationship, and integration.»

Da die formative Beurteilung im Rahmen eines Studiums erfolgt und die Hochschule für das Kompetenzprofil verantwortlich ist, hat dies Konsequenzen für die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praxisorganisationen. Diese Folgen wurden bereits thematisiert, sind aber derart relevant, dass sie hier kurz wiederholt werden: Es braucht zum einen Verständigung zwischen Hochschule und Praxisorganisationen darüber, was unter Professionalität zu verstehen ist. Zum anderen sind für die Praxisorganisationen verständliche Grundlagen für die Beurteilung der Leistungen der Studierenden im Praxismodul zentral. Die Hochschulen haben zwar formal die Verantwortung über diese Grundlagen zur Beurteilung, aber aktuell verfügen die Fachhochschulen in der Schweiz über keine einheitlichen Beurteilungsraster und Standards bei der Bewertung. Alle Hochschulen orientieren sich zwar übergeordnet an denselben Grundlagen (SASSA, 2013), diese sind aber vage gehalten. So finden sich unter den zu erwerbenden Kompetenzen für die Praxisausbildung vier wenige aussagekräftige Fähigkeiten, die von den Hochschulen interpretiert und operationalisiert werden müssen.

Konkrete Hinweise auf die Kompetenzen, welche in der Praxisausbildung erworben werden sollen, finden sich hingegen bei dem Kompetenzprofil des Bachelors, das auf SASSA-Ebene publiziert wurde (SASSA, 2007, S. 9–12). Einzelne Kompetenzen des Profils sind nur in der Praxis zu erwerben, insbesondere wenn es um die Interaktion, Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Klientel geht. So wurde zum Beispiel geschrieben: «Sie können fallbezogene Interventionen zielgerichtet und in Zusammenarbeit mit den KlientInnen bzw. Klientensystemen planen.» (SASSA, 2007, S. 10) Die Präzisierung und die Operationalisierung fehlen und werden dann von den einzelnen Hochschulen geleistet. Auch sonst findet sich im deutschsprachigen Raum kein erforschter Unterbau, weshalb an dieser Stelle auf internationale Grundlagen Bezug genommen wird.

In den USA existiert eine Forschergruppe aus unterschiedlichen Hochschulen, die sich zum Ziel gemacht hat, qualitativ hochwertige Bewertungsinstrumente bereitzustellen, um Studiengänge der Sozialen Arbeit bei der Bewertung von Studierenden zu unterstützen. [23] Dies hat auch damit zu tun, dass es in den USA ein Lizenzierungsverfahren für Sozialarbeitende gibt. Ein Hochschulabschluss genügt nicht, alle Bewerberinnen und Bewerber müssen nach dem Abschluss eine Lizenz beantragen und dabei ein Multiple-Choice-Assessment durchlaufen (Wild, 2018, S. 6).

Die entwickelten Instrumente sind speziell auf die bildungspolitischen und akkreditierten Standards, die *Educational Policy and Accreditation Standards* (EPAS) des Council on Social Work Education (CSWE), ausgelegt. Diese Standards dienen den Instrumenten als Referenzrahmen für die Beurteilung. Die Dozierenden treten unter dem Begriff SWEAP auf, eine Abkürzung für ‹Social

[23] Die Angaben zu diesem Abschnitt sind der Webseite von SWEAP entnommen, www.sweapinstruments.org

Work Education Assessment Project›. SWEAP bietet ein Paket von sechs Instrumenten an: Entrance Instrument, Exit Instrument, Alumni Instrument, Employer/Supervisor Instrument, Curriculum Instrument, Field Instrument (Field Placement Assessment Instrument, FPPAI). Das FPPAI wurde entwickelt, damit die studentische Leistung im Hochschulpraktikum gemessen werden kann, und besteht aus einer Reihe von Elementen, die sich auf die von EPAS formulierten Kernkompetenzen beziehen und von den Praxisausbildenden auf einer 5-Punkte-Likert-Skala bewertet werden. Zusätzlich zum quantitativen Teil des FPPAI stehen qualitative Fragen zur Verfügung, die bewertet werden. Zentral bei der Konstruktion von FPPAI sind die erwähnten Standards, die auf EPAS rekurrieren. Gemäss Drisko (2014, S. 423) konzentrieren sich diese Tests mehr auf konkrete Aspekte von Kompetenzen als auf die Beurteilungen einer breiten Kompetenz in offenen Umgebungen mit Klientinnen und Klienten .

Hay und O'Donoghue (2009) untersuchten in Neuseeland die in Praktika eingesetzten Bewertungs- und Beurteilungsunterlagen von Hochschulen. Ziel war es unter anderem, mehr Informationen über Qualität und Kohärenz der Grundlagen der Beurteilung zu erhalten, da diese aus ihrer Sicht eine zentrale Aufgabe für das Praktikum haben (S. 42). «Assessment is a core feature of social work field education and enables both ongoing formative processes of monitoring and feedback and summative assessment of a student's competence at the conclusion of a fieldwork placement.» Sie kommen zu dem Schluss, dass sich die Situation zwar heterogen präsentiert, die gemeinsame Ausrichtung am Kompetenzbegriff aber eine Chance darstellt. Dies sei jedoch nur der Fall, wenn dieser Vorgang zu einer gesteuerten Harmonisierung und Standardisierung führt. «A process of moderation to ensure equity and consistency would also need to be developed.» (Hay & O'Donoghue, 2009, S. 52) Zu einem ähnlichen Schluss gelangten Dalton, Stevens und Maas-Brady (2009), als sie in den USA von 135 Praxisverantwortlichen der Hochschulen mittels Fragebogen wissen wollten: «How do you do it?» Dabei stand die Implementierung des Praktikums im Studium im Fokus. Aufgrund der Ergebnisse hielten sie fest, dass die grosse Variation bei der Umsetzung und Begleitung ein Problem darstellt (S. 286): «If the balance goes too far toward program self-determination, then inequity between programs becomes an issue.» Sie machten deshalb den Vorschlag, dass das CSWE aktiv wird und einen Standard differenziert.

Buck et al. (2015) befragten Leitungspersonen von Hochschulen, welche die Praxisausbildung verantworten und inhaltlich konzipieren (in Englisch: Field-Directors). Dabei war von Relevanz, wie die Leitungspersonen zu ihren Entscheidungen kommen, wenn es sich um schwierige Fälle handelt, die zu entscheiden sind. Vier Fallvignetten wurden ihnen vorgelegt und mit ihnen diskutiert (S. 406): Studierende, die offensichtlich über eine verzerrte Wahrnehmung verfügen; Studierende, die gesundheitlich angeschlagen waren und deren Genesungsprozess nicht stabil ist; Praxisausbildende, die keine konsistente Begleitung sicherstellen; Administratorinnen und Administratoren (Praxisbegleitende der Hochschule), welche Entscheidungen der Praxisausbildung bzw. der Praxisausbildenden in Frage stellen.

Dabei stellten sie fest, dass sich die an der Hochschule verantwortlichen Personen bei Entscheidungen an vier Dimensionen orientierten: das studentische Lernen («Findet Lernen statt?»), Be-

rufsethik («Gibt es ethische Bedenken? Sind Klient/innen gefährdet»?), der organisationale Kontext («Wie ist die Organisation im Sozialwesen positioniert? Kann ich mir erlauben, die Beziehung zur Organisation abzubrechen?») und administrative Erwartungen («Über wie viel Autonomie verfüge ich bei meinen Entscheidungen?»). Die Studie ist im Kontext der sich verändernden Bedingungen für Hochschulen und für das Sozialwesen verortet. Demnach geht es auch um die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen Hochschule und Praxisorganisationen aufgrund der sich konkurrierenden Hochschulen und der finanziell unter Druck geratenen Praxis gestaltet (Buck et al., 2015, S. 402-404).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass aus internationaler Sicht standardisierte Beurteilungen im Praktikum zum Standard gehören (Drisko, 2014, S. 423): «Combined with classroom-based competency measures, almost all social work programs use field evaluations. Field evaluations are commonly scaled appraisals of the student's performance on a specific issue.» Doch auch Bogo, die sich wohl am intensivsten mit der Beurteilung in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit auseinandergesetzt hat, kommt zu dem Schluss, dass die Soziale Arbeit über kein umfassendes Bewertungssystem für die Praxisausbildung verfügt (Bogo, 2010, S. 176).

Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation lässt sich festhalten, dass die Beurteilung der Kompetenzen durch die Praxisausbildenden und das Entwickeln von Beurteilungsrastern Möglichkeiten darstellen, damit die Frage des Kompetenzerwerbs in der Praxis gemeinsam zwischen den Lernorten Hochschule und Praxisorganisation verhandelt werden kann.

5 Zusammenfassung, Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

In der vorliegenden Dissertation werden Kompetenzprofile und der an die Praxis delegierte Kompetenzerwerb erörtert. Kompetenzprofile sind als ein ‹Ganzes› im Sinne eines umfassenden Konzepts zu verstehen und die beiden Lernorte müssen aufeinander bezogen werden.

Zum Erkenntnisinteresse und Anliegen der Dissertation wurden in der Einleitung auf unterschiedlichen Ebenen Fragen gestellt und Herausforderungen genannt.

Auf einer Makroebene wurde zum einen die Frage gestellt, wie es möglich ist, ein Kompetenzprofil für eine Profession zu entwickeln, die ihre Wissensbasis nicht kennt. Es ging folglich um Fragen nach den Referenzen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen. Zum anderen stand die Ungewissheit über den Kompetenzbegriff zur Diskussion. Geklärt werden musste ebenfalls, wie gültige Aussagen über einen Kompetenzerwerb möglich sind, wenn nicht klar ist, was eine Kompetenz ist.

Auf einer Mesoebene – damit ist Verhältnis der beiden Lernorte Hochschule und Praxisorganisation gemeint – wurde die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis gestellt. Wenn die Praxisausbildung konstitutiv für einen Studiengang der Sozialen Arbeit ist, müssen explizite oder zumindest implizite Vorstellungen darüber bestehen, wie diese Beziehung der beiden Lernorte zu gestalten ist. Es braucht demnach einen identitätsstiftenden Bezugspunkt der Praxisorganisationen und der Hochschulen respektive ein gemeinsames Verständnis von Profession und Professionalität. Die Fragen, die sich daraus ergeben, sind, wie dies an den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit erfolgt

und welche konkreten Inhalte und Bildungsziele des Kompetenzerwerbs in der Praxisausbildung und welche an der Hochschule erworben werden.

Auf der Mikroebene – damit ist das Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden gemeint – wurde die Frage gestellt, was und wie die Studierenden im Rahmen der Praxisausbildung lernen können, wie dieser Kompetenzerwerb begleitet wird und wie über den Erwerb eine gültige Aussage gemacht werden kann, die im Zusammenhang des gesamten Kompetenzprofils steht.

In Kapitel II standen diese Fragen und Herausforderungen im Fokus, die an dieser Stelle kurz zusammengefasst und theoretisch verortet werden, damit anschliessend Forschungsdesiderate formuliert werden können, die in konkrete Forschungsfragen für die Dissertation münden.

In Kapitel II-1 wurden die Rahmenbedingungen und Referenzen für die Konzeption von Kompetenzprofilen an Fachhochschulen in der Schweiz thematisiert. Grundsätzlich sind Kompetenzprofile begründungspflichtig und in einen Legitimationszusammenhang zu stellen (Gabriel-Schärer, 2007). Die Fachhochschulen geniessen beim Entwickeln von Kompetenzprofilen Freiheiten, und die gesetzlichen Vorgaben (HFKG, 2015; SBFI, 1999) sind offen formuliert. Die Grundlagendokumente der SASSA (2007, 2013) sind als Empfehlungen formuliert und stellen lediglich einen normativen Orientierungsrahmen dar. Eine naheliegende Orientierung für das Entwickeln von Kompetenzprofile stellen Rahmenkonzepte dar (Scheidgen, 2019). Diese benennen das Wesentliche eines Fachs und lassen Raum für spezifische und individuelle Ergänzungen der einzelnen Studiengänge (Hochschulrektorenkonferenz, 2020; Schaper, 2012). Für die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit besteht seit 2007 das SASSA-Rahmenkonzept, welches seither nicht mehr überarbeitet wurde.

In Kapitel II-2 wurden die zentralen Begriffe definiert, die für die in der Einleitung gestellten Fragen bedeutsam sind: Kompetenzprofil dualer Studiengänge, Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Kompetenzprofile haben die Funktion eines Qualifikationsrahmens (Hochschulrektorenkonferenz, 2020; Schaper, 2012) und können in Studiengängen die gegenseitigen Erwartungen der Beteiligten ans Studium klären (Bachmann, 2014). Für die Konzeption von Kompetenzprofilen dualer Studiengänge ist die Gestaltung der Theorie-Praxis-Relation massgebend und grundlegend (Arens-Fischer et al., 2019; Gerstung & Deuer, 2021). Die Hochschulforschung zu dualen Studiengängen mit Fokus auf den Kompetenzerwerb ist hingegen schwach ausgeprägt (Arens-Fischer et al., 2019). Gerstung und Deuer (2021) konstatieren, dass die Theorie-Praxis-Verzahnung als Konzept besteht, den Konzepten aber ein unspezifiziertes und heterogenes Begriffsverständnis zugrunde liegt. Sie skizzieren drei Dimensionen der Verzahnung, die in dualen Studiengängen abgebildet werden können: die institutionelle, die organisatorische und die inhaltliche Verzahnung. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist in der Sozialen Arbeit Gegenstand von zahlreichen Publikationen und ist für die Konzeption von Studiengängen der Sozialen Arbeit relevant (Dewe et al., 2011; Dewe, 2012).

Kompetenzprofile können unterschiedlich entwickelt und begründet werden. Dabei geht es darum, die Kompetenzen, welche in der Praxis verlangt werden, (empirisch) zu bestimmen und in einen Zusammenhang mit dem Kompetenzprofil des Studienganges zu bringen (Bauer, 2008). Die

Begründung und Ergründung der Kompetenzen können methodisch unterschiedlich erfolgen (Ghisla, 2008; Wanken & Vogel, 2015). Die Entwicklung eines Kompetenzprofils ist als sozialer Vorgang zu verstehen (Schaper, 2012) und die Berücksichtigung der Bedarfe der internen und der externen Anspruchsgruppen einzuplanen (Studer, 2021).

Die Ausführungen haben gezeigt, dass der Kompetenzbegriff unterschiedlich beschrieben und verstanden wird und Kompetenz und Qualifikation nicht synonym zu verwenden sind (Erpenbeck et al., 2017). Die Soziale Arbeit verfügt über keinen eigenen Kompetenzbegriff, sondern greift auf bestehende pädagogische Kompetenzvorstellungen zurück (Heiner, 2018). Es wurde deutlich, dass die mit dem Kompetenzbegriff einhergehenden Fragen – zum Beispiel die Fragen der Autonomie, Selbstbestimmung und Mündigkeit – genuin Fragen sind, die den Kern der Sozialen Arbeit sowohl der Fachpersonen als auch der Anspruchsgruppen der Sozialen Arbeit betreffen. Die Ausführungen von Heil (2007) zum Kompetenzbegriff – sie hat in einer vergleichenden Analyse Gemeinsamkeiten der verschiedenen Kompetenzverständnisse beschrieben – haben für die Inhaltsanalyse im empirischen Teil eine Rahmenfunktion bei der Diskussion der Ergebnisse.

Kompetenzmodelle haben die Funktion, einen diagnostizierbaren Zusammenhang zwischen der kognitiven Struktur und der Reichweite von Kompetenz herzustellen. Ebenfalls sollen sie Aussagen darüber machen, über welche Kompetenzen die Studierenden am Ende des Studiums verfügen müssen (Winther, 2010). Zu unterscheiden sind Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle sowie Kompetenzentwicklungsmodelle (Klein & Weiss, 2016; Winther, 2010). Während erstere als Kompetenzprofile zu lesen sind, lassen Niveau- und Entwicklungsmodelle differenziertere diagnostische Beurteilungen zu und geben Rückschlüsse auf die didaktische Gestaltung der Kompetenzentwicklungsprozesse (Schaper, 2012).

In Kapitel II-3 wurden Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit in den Fokus gerückt [24]. Dabei zeigt sich, dass das SASSA-Rahmenkonzept (2007) für Bachelor-Studiengänge damit zusammenhängt, dass die Fachhochschulen ein Rahmenkonzept für den Master in Soziale Arbeit vorlegen mussten. Die Entstehung des Rahmenkonzeptes wurde somit von ‹aussen› verlangt.

Der Vergleich von internationalen Rahmenkonzepten aus der Schweiz (SASSA, 2007), Deutschland (DGSA, 2016; Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016; Maus et al., 2013), den Vereinigten Staaten von Amerika (CSWE, 2015) und Grossbritannien (BASW, 2018) zeigte unter anderem, dass den Konzepten zwar unterschiedliche Binnenlogiken und Begrifflichkeiten zugrunde liegen, aber eine relativ hohe inhaltliche Übereinstimmung über Kompetenzen wie diagnostische und methodische Fähigkeiten besteht. Differenzen zeigen sich in Bezug auf die Bedeutung des ‹Selbst› und den Wertebezug und die Bedeutung der Berufsethik für Kompetenzprofile. So ist zum Beispiel der Wertebezug beim SASSA-Rahmenkonzept (2007) beinahe inexistent, während im angelsächsischen Raum sowohl die internationale Definition der Sozialen Arbeit als auch Berufskodexe eine zentrale Rolle spielen. Der Stellenwert der Praxisausbildung ist zwar nicht prioritär das Thema eines Rahmenkonzeptes. Dennoch zeigen sich grosse Unterschiede. Während zum Beispiel das

[24] Die ausgewählten Grundlagen unterscheiden sich Bezug auf ihre Funktion und Bedeutung in den jeweiligen Ländern, siehe auch dazu II -3.2

Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA, 2016) diese Frage den Hochschulen überlässt, weist das Council on Social Work Education (CSWE, 2015) in seinen Grundlagen der Praxisausbildung die «prägende Pädagogik» («signature pedagogy») zu.

In Kapitel II-4 wurde versucht, die Praxisausbildung im Rahmen von Studiengängen der Sozialen Arbeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu beschreiben. Dabei wird im historischen Rückblick (II-4.1) deutlich, dass die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit im Unterschied zu anderen Studiengängen (Schubarth et al., 2016) über eine lange Tradition verfügt. Aus der Praxis(-ausbildung) heraus haben sich die Studiengänge entwickelt (Matter, 2011) und die Praxisausbildung war bei der Konzeption der Studiengänge immer bedeutungsvoll (BBL vom 07. Mai 1969; BBL vom 17. Oktober 1952). Im Jahre 1996 wurde das noch heute gültige Profil der Fachhochschulen für Soziale Arbeit (SBFI, 1999) verabschiedet, in dem festgehalten wurde, dass die Praxisausbildung konstitutiv für Studiengänge der Sozialen Arbeit ist.

In Kapitel II-4.2 werden die Rahmenbedingungen für die Praxisausbildung dargelegt. Diese können – auch aufgrund des Profils der EDK (SBFI, 1999) – als stabil angesehen werden, lassen aber einen Gestaltungsrahmen zu, der von den Fachhochschulen genutzt wird (Engler, 2014). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass der Umfang der Zeit, welche die Studierenden im Rahmen der Praxisausbildung verbringen, stark variiert. Keine Studien setzt sich mit der zeitlichen curricularen Verzahnung auseinander, weswegen die von den Hochschulen vorgenommene zeitliche Setzung als zufällig beschrieben werden kann (Raskin et al., 2008).

In Kapitel II-4.3 rückte das Wesen der Praxisausbildung in den Fokus. Dies erfolgte zuerst im Kapitel II-4.3.1 entlang von möglichen Begründungslinien, die sich damit beschäftigen, wie die Bildungsziele eines Studienganges der Sozialen Arbeit und die Praxisausbildung geklärt werden könnten. Ausgehend von der Unterscheidung von Scheidgen (2019), der zwischen curricular-orientierten und handlungstheoretischen Ansätzen für Kompetenzmodelle unterscheidet, werden weitere mögliche Begründungslinien skizziert. Dabei handelt es sich um eine eigene Darstellung, denn die genannten Autorinnen und Autoren haben selbst diesen Versuch nicht unternommen. Dieses Kapitel kann als einen Beitrag dafür gelesen werden, wie Hochschulen ihre Kompetenzprofile theoretisch oder empirisch begründen könnten.

Der Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (II-4.3.2) lohnt und empfiehlt sich aus Sicht der Studiengänge der Sozialen Arbeit insbesondere in Bezug auf die Praxisausbildung, weil die Konstellation ähnlich ist und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Schnittstelle der beiden Lernorte – im Gegensatz zur Sozialen Arbeit – breit erforscht hat (Kunz, 2015). Die Ausführungen zeigen, dass diese Themen auch für die Soziale Arbeit von hoher Relevanz sind. Trotz der Forschungstätigkeit konnte die Wirksamkeit von Praxisphasen nicht bestätigt werden (Gröschner & Hascher, 2019). Entlang von zwei Studienplänen und Wegleitungen von pädagogischen Hochschulen kann verdeutlicht werden, dass die theoretischen und die empirischen Begründungen nicht oder nur teilweise in diesen Grundlagendokumenten zu finden sind.

Für den Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung wird die Beziehung zwischen Studierenden und Praxisausbildenden als Schlüsselfaktor beschrieben (Bogo, 2010; Reitemeier & Frey, 2012).

Diese Beziehung ist Gegenstand der Ausführungen in Kapitel II-4.3.4. Damit der Kompetenzerwerb möglich wird, braucht es den regelmässigen Austausch zwischen der lehrenden und der lernenden Person und das gemeinsame Reflektieren in Ausbildungsgesprächen (Smith et al., 2015). Dem gegenseitigen Beobachten im Rahmen eines geklärten Lehr- und Lernverhältnis und dem anschliessenden Austausch darüber kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu (Beddoe et al., 2011; Dill, 2018).

Kapitel II-4.3.4 schliesst an die Ausführungen zur Beziehung zwischen Studierenden und Praxisausbildenden an. Nachgegangen wird dabei der Frage nach dem studentischen Lernen im Studium mit dem Fokus auf die Praxisausbildung. Das Konzept der subjektorientierten Professionalisierung (Weinhardt, 2017), die Ausführungen zur Bedeutung der Krisen für die Bildung von Professionalität (Müller-Hermann & Becker-Lenz, 2012) und die Darstellungen zur emotionalen Labilisierung als Voraussetzung für lernwirksames Lernen (Erpenbeck & Sauter, 2016) verdeutlichen, dass es den einen Weg der Professionalisierung nicht gibt. Insofern kommt dem formativen Feedback und der Beurteilung durch die Praxisausbildenden für das Lernen eine zentrale Bedeutung zu, weil dieses den Studierenden Hinweise darauf gibt, was sie nicht beherrschen, und sie dabei unterstützt, Antworten auf ihre Unsicherheiten zu finden. Die Bedeutung der Beurteilung ist dabei eng mit dem Prozess und der Qualität der Rückmeldung (Feedback) verbunden (Bogo, 2010, S. 192).

In Kapitel II-4.3.5 wird mit dem Thema der Beurteilung in der Praxisausbildung der Teil zum Diskussions- und Theoriestand in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Dissertation abgeschlossen. Die Beurteilung der Kompetenzen in der Praxisausbildung steht in Zusammenhang mit den Kompetenzen, die an der Hochschule erworben werden (Müller Fritschi & Roth, 2014). Die Beurteilung hat dabei eine Gatekeeper-Funktion (Miller & Koerin, 2002). Die Ausrichtung am Kompetenzbegriff wird von Hay und O'Donoghue (2009) als Chance beschrieben, um ein gemeinsames Verständnis zwischen Praxisorganisationen und Hochschulen in Bezug auf eine gültige Beurteilung zu entwickeln. Im deutschsprachigen Raum finden sich keine empirisch abgesicherte Beurteilungsraster, während standardisierte und valide Instrumente in den USA breit eingesetzt werden (Drisko, 2014).

In Bezug auf die eingangs formulierten Fragen konnten somit in den Kapiteln zum Forschungs- und Diskussionsstand einige Antworten gefunden werden. Dennoch bleiben viele Fragen zu den Kompetenzprofilen und der an die Praxis delegierten Kompetenz offen. Seit über zwanzig Jahren ist in unterschiedlichen normsetzenden Dokumenten die Verankerung festgehalten, dass die Praxisausbildung ein konstitutives Element des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit ist und konzeptionell, strukturell und organisatorisch ins Studium integriert werden muss. Dabei ist unbestritten, dass die Praxisausbildung qualifizierend und promotionsrelevant ist. Die theoretische, die inhaltliche und die empirische Fundierung, was denn das ‹Konstitutive› ausmacht, sind bis anhin ausgeblieben. Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Praxismodulen als Beitrag ‹zum Ganzen› wurden im deutschsprachigen Raum lediglich aus Sicht der Studierenden untersucht. In der vorliegenden Dissertation wird nicht der Anspruch erhoben, diese Lücke zu schliessen. Ebenfalls wird nicht primär der Frage nachgegangen, wie die Hochschulen denken, dass die Kompetenzen

in der Praxisausbildung erworben werden (zum Beispiel durch Training oder Erfahrungssammlung). Es geht nur am Rande um didaktische Fragen. Vielmehr soll auf einer Makroebene zum einen beschrieben werden, wie die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit ihre Kompetenzprofile entwickelt haben und auf welche Referenzen sie zurückgreifen. Dabei ist die Frage relevant, wie Professionalität auf der Ebene der Kompetenzprofile verhandelt wird. Zum anderen steht im Fokus, wie die Fachhochschulen das Theorie-Praxis-Verhältnis organisieren, welche Kompetenzen die Fachhochschulen in diesem Rahmen an die Praxis delegieren und wie sie den gemeinsamen Kompetenzerwerb mit der Praxis geregelt haben. Da mehrere Fachhochschulen Gegenstand der Untersuchung sind, geht es auch darum, Gemeinsames und Trennendes zu beschreiben. Diese Dissertation ist im bildungstheoretischen Bereich zu verorten. Mit ihr soll ein Beitrag zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit geleistet werden. Im vorliegenden Forschungsvorhaben werden auf einer Makroebene die Kompetenzprofile der deutschsprachigen Fachhochschulen der Sozialen Arbeit miteinander verglichen. Dabei ist sowohl das ‹Ganze› als auch der ‹Ausschnitt› des Lernortes Praxis relevant. Der Vergleich erfolgt deskriptiv, es geht somit nicht um eine Bewertung der Befunde, sondern um eine strukturierende Beschreibung.

Die Fragestellung für den ersten Teil der Arbeit lautet:

- «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen die Kompetenzprofile der Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) im Vergleich mit dem (normativen) Rahmenkonzept der SASSA? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Als Referenz für die vergleichende Beschreibung wurde das Rahmenkonzept der Fachkonferenz Soziale Arbeit der Schweizer Fachhochschulen (SASSA, 2007) ausgewählt. Ausschlaggebend dafür war, dass es sich um eine diskursiv verständigte Grundlage der Fachhochschulen der Schweiz handelt.

In einem zweiten Teil steht der an die Praxis delegierte Kompetenzerwerb im Zentrum:

- «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigt der von Studiengängen der Sozialen Arbeit an die Praxisorganisationen delegierte Kompetenzerwerb unter Heranziehung eines ausgewählten Professions- und Kompetenzmodells? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Als Referenz für diese vergleichende Beschreibung wurde ein Modell aus den USA gewählt, das als Grundlage für die Akkreditierung der Hochschulen für Soziale Arbeit genutzt wird. In Kapitel IV-2.2 erfolgt eine ausführliche Begründung, weshalb das Modell für die Strukturierung des Vergleichs geeignet ist. Bei beiden Fragestellungen nehmen Erklärungszusammenhänge einen zentralen Stellenwert ein. Dabei stehen Fragen zur Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der Dokumente im Zentrum.

III DIE KOMPETENZPROFILE DER FACHHOCHSCHULEN DER SOZIALEN ARBEIT IN DER DEUTSCHSCHWEIZ IM VERGLEICH

1 Methodisches Vorgehen: Die Dokumentenanalyse

In der vorliegenden Forschung werden die Kompetenzprofile von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit erörtert. Dabei geht es in einem ersten empirischen Teil um folgende Fragestellung:

> «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen die Kompetenzprofile der Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) im Vergleich mit dem (normativen) Rahmenkonzept der SASSA? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Bei den untersuchten Dokumenten handelt es sich um Grundlagen, welche konstitutiv für den Studiengang sind und von den Fachhochschulen entwickelt, verantwortet und publiziert werden. Dokumente sind laut Wolff (2009, S. 503) «standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten». Wenn im Rahmen dieser Dissertation Kompetenzprofile (Kapitel III) sowie Studienführer, Modulbeschreibungen und Beurteilungsraster (Kapitel IV) analysiert werden, dann handelt es sich um amtliche Dokumente, die als «institutionalisierte Spuren» zu verstehen sind. «Aus ihnen [können] legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden [...].» (Wolff, 2009, S. 503)

Die Analyse dieser Dokumente erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse. Da es mehrere Formen von Inhaltanalysen (Schreier, 2014, § 4) und unterschiedliche Interpretationen gibt, was denn diese Form der Analyse ausmacht (Mayring, 2015, S. 11–12; Schreier, 2014, § 4), wird das gewählte Verfahren in der Folge erläutert und die Wahl begründet. Bei der Dokumentenanalyse zeigt sich zudem eine weitere Herausforderung, die für die vorliegende Untersuchung relevant ist: Hoffmann beschreibt, dass den analysierten Grundlagen forschungsmethodisch oft nicht gerecht wird, in dem die Dokumente auf eine Oberflächlichkeit reduziert werden (2018, S. 10). Die fehlende Präzisierung gilt zwar generell für inhaltsanalytische Auswertungsverfahren (Stamann, Janssen & Schreier, 2016, § 1), der von Hoffmann thematisierte Aspekt der Oberflächlichkeit meint aber zunächst einmal, dass die Auswahl- und Analyseeinheiten zu wenig verortet und beschrieben werden. So gilt es sowohl die Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der Dokumente sorgfältig zu explizieren als auch die Grenzen der Aussagekraft dieser Dokumente zu reflektieren und zu benennen (Hoffmann, 2018, S. 8). Mayring (2015, S. 32) hält dazu fest, dass das Material auf seine Entstehungsbedingungen hin untersucht werden muss. Aus den genannten Gründen wird diesen Punkten in der Folge besonders Rechnung getragen. Eine zu klärende Frage ist, ob die untersuchten Dokumente für die Analyse geeignet sind. Gemäss Schmidt (2017, S. 444) gilt dies für Ausbildungspläne von Studiengängen oder im vorliegenden Fall für Kompetenzprofile.

1.1 Die qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Mayring nennt drei Hauptformen qualitativer Inhaltsanalyse (QIA) und stützt sich dabei auf die drei Grundtechniken des qualitativen Interpretierens: Er unterscheidet zwischen der zusammenfassenden, der strukturierenden und der explikativen Inhaltsanalyse (2015, S. 65). Bei der Zusammenfassung geht es darum, «das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben» (Mayring, 2015, S. 67), bei der Explikation werden einzelne Textteile analysiert und durch zusätzliches Material zum besseren Verstehen erweitert. Bei der dritten Form des Interpretierens geht es darum, das untersuchte Material zu strukturieren und «unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen» (Mayring, 2015, S. 67). Die strukturierende Inhaltsanalyse beschreibt er dabei als «wohl zentralste inhaltsanalytische Technik» (Mayring, 2015, S. 97) und differenziert diese in weitere Varianten aus, die als formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung beschrieben werden (Mayring, 2015, S. 68).

Kuckartz schreibt von drei Basismethoden qualitativer Inhaltsanalysen und meint damit die inhaltlich strukturierende (2018, S. 97 ff.), die evaluative (2018, S. 123 ff.) und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (2018, S. 143 ff.). Kuckartz konzentriert sich auf die drei am häufigsten verwendeten, bereits von Mayring genannten QIA-Formen (evaluativ = skalierend, typenbildend = typisierend). Die typenbildende Form ist für die vorliegende Arbeit aufgrund der kleinen Anzahl an untersuchten Dokumenten nicht sinnvoll, denn das Ziel der Typenbildung ist es, «die untersuchten Fälle auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale in prägnante Gruppen zu unterteilen und diese Gruppen im Hinblick auf ihre Ausprägungen auf den relevanten Merkmalen genauer zu beschreiben» (Schreier, 2014, § 33). Eine Aufteilung in prägnante Gruppen ist entlang von fünf untersuchten Kompetenzprofilen nicht aussagekräftig. Dennoch kann die Diskussion der Ergebnisse dazu führen, dass ein Typus beschrieben werden kann.

Bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse werden Kategorien entwickelt, die eingeschätzt und bewertet werden können. Während Mayring davon ausgeht, dass diese in der Regel eine ordinal skalierte Ausprägung aufweisen müssen (2015, S. 106), hält Kuckartz (2018, S. 124) fest, dass dies nicht notwendigerweise der Fall ist und auch Nominal- und Intervallskalen möglich sind. Insofern ist dieses Denken des Einschätzens von Material für die vorliegende Untersuchung von Relevanz, wenn auch keine skalierte Einschätzung der Kompetenzprofile im Vordergrund steht. Methodisch steht bei dieser Forschung aber die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse im Zentrum, die nicht in Reinform angewendet wird. Dies ist aus Sicht von Schreier kein Problem: Sie plädiert für eine Offenheit beim Kombinieren von Varianten (2014, § 57-58). Schreier schlägt ein Konzept des Werkzeugkastens vor, welches die Optionen während der einzelnen Analyse- und Auswertungsschritte benennt und die Auswahl begründet (2014, § 55). Als Schritte der Inhaltsanalyse nennt Schreier die folgenden: Festlegen der Forschungsfrage, Auswahl des Materials, Erstellen des Kategoriensystems, Unterteilung des Materials in Einheiten, Probecodierung, Evaluation und Modifikation des Kategoriensystems, Schritte der Inhaltsanalyse, Hauptcodierung, weitere Auswertung und Ergebnisdarstellung (Schreier, 2014, § 58-59). Dieser Vorschlag soll in der

Folge aufgenommen werden. In Ergänzung zu Kuckartz dient die Vorstellung eines Werkzeugkastens dazu, das Forschungsvorhaben in Form eines Ablaufschemas zu präzisieren. Der Entscheid für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erfolgt somit nicht nach dem Ausschlussverfahren, sondern es handelt sich um die passende Analyseform für die Untersuchung der Fragestellung.

1.2 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalysen hat sich etabliert und bewährt (Kuckartz, 2018, S. 97) und wird in der Literatur unter anderem als «Kern der Inhaltsanalyse» (Schreier, 2014, § 7) beschrieben. Wie bereits im letzten Kapitel festgehalten, geht es darum, das untersuchte Material zu strukturieren und unter bestimmten Ordnungskriterien zu beschreiben. Schreier bezeichnet diese Ordnungskriterien als «Herzstück» (2014, § 4) der qualitativen Inhaltsanalyse, deren Erstellung und Anwendung interpretativ erfolgt. Als Ordnungskriterien dienen dabei analytische Kategorien, die auf unterschiedliche Art und Weise gebildet werden können: «Es kann sich sowohl um Kategorien bzw. Themen handeln, die aus der Theorie oder der Forschungsfrage hergeleitet und an das Material herangetragen werden, als auch um Kategorien, die direkt am Material entwickelt werden. Auch Mischformen der Kategorienbildung sind durchaus üblich.» (2018, S. 52)

Die ‹richtige Vorgehensweise› bei der Bildung der Kategorien wird unterschiedlich beantwortet (Schreier, 2014, § 10-12). Dabei stehen insbesondere die Fragen im Fokus, ob die Kategorien rein theoriegeleitet und somit deduktiv oder induktiv am Material entwickelt werden können und wie sich das Verhältnis zwischen der deduktiven und der induktiven Kategorienbildung gestaltet. Es herrscht aber Einigkeit darüber, dass beides möglich ist; Unterschiede gibt es nur hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis und den Modi der Kombination. Zudem besteht Konsens darüber, dass für die Kategorienbildung und die Codierung ein mehrstufiges Verfahren angewendet wird. Dafür schlägt Kuckartz vor (2018, S. 97), in einer ersten Phase ein grobes Kategoriensystem zu entwickeln und dann in der nächsten Phase die Kategorien am Datenmaterial weiter auszudifferenzieren. Dieses verfeinerte Kategoriensystem bietet dann bereits eine grundsätzlich feste Struktur für die Beantwortung der Forschungsfrage (Kuckartz, 2018, S. 97).

In der vorliegenden Forschung werden bei der Kategorienbildung die Überlegungen von Schreier (2014) und Kuckartz (2018) als Orientierung verwendet. Beide Forscher plädieren für eine Offenheit bei der Fundierung der Kategorien und halten fest, dass Kombinationen eines gemischt deduktiv-induktiven Vorgehens möglich sind. So hält Schreier fest, dass Oberkategorien häufig theoriegeleitet, die Unterkategorien dagegen am Material entwickelt werden (Schreier, 2014, § 12).

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse folgt immer einem bestimmten Ablauf (Kuckartz, 2018, S. 100; Mayring, 2015, S. 51; Schreier, 2014, § 9), welcher im folgenden Kapitel Gegenstand der Überlegungen sein wird.

1.3 Interpretations- und Analyseschritte (grafische Darstellung)

Die QIA folgt einem Ablaufschema, das expliziert werden muss, da dadurch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht wird. In dem die Interpretationsschritte benannt und beschrieben werden, wird die Forschung weitgehend nachvollziehbar und die Forschung könnte auf dieser Grundlage repliziert werden. Das von Kuckartz publizierte Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100) dient als Referenz für diese Untersuchung, wird aber wie folgt leicht angepasst:

Tabelle 5: Adaptierte Phasen nach Kuckartz, 2018 (eigene Darstellung)

Phasen	Kuckartz (2018)	Für die vorliegende Forschung
1	Initiierende Textarbeit, Markieren zentraler Textstellen und Schreiben von Memos	Beschreibung des Materials: Auswahl, Entstehungs- und Verwendungsgeschichte, Bedeutung
2	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien	Entwickeln von thematischen Hauptkategorien (und Subkategorien [25])
3	Erster Codierprozess: Codieren des gesamten (bis zu diesem Zeitpunkt vorhandenen) Materials mit den Hauptkategorien	Codieren des Materials entlang der Hauptkategorien
4	Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen	Zusammenstellung der Textstellen zu den Hauptkategorien
5	Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material	Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6	Zweiter Codierprozess: Codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien	Codieren des Materials entlang ausgewählter Subkategorien
7	Simple und komplexe Analysen, Visualisierungen	Analyse/Visualisierung der Ergebnisse, Beantwortung der Forschungsfrage

[25] Subkategorien sind nicht inhaltlich untergeordnet oder weniger bedeutsam. Gemäss Kuckartz sind sie aber auf dem Kategoriensystem hierarchisch auf einer unterschiedlichen Ebene verortet (2018, S. 38). Subkategorien können deduktiv zu Beginn als Teil des Kategoriensystems festgelegt werden oder durch die Weiterentwicklung der Kategorien und die Bildung von neuen Subkategorien unmittelbar am Material erfolgen (Kuckartz (2018, S. 72).

Daraus ergibt sich folgende grafische Darstellung, die leitend für die Untersuchungsschritte sein wird:

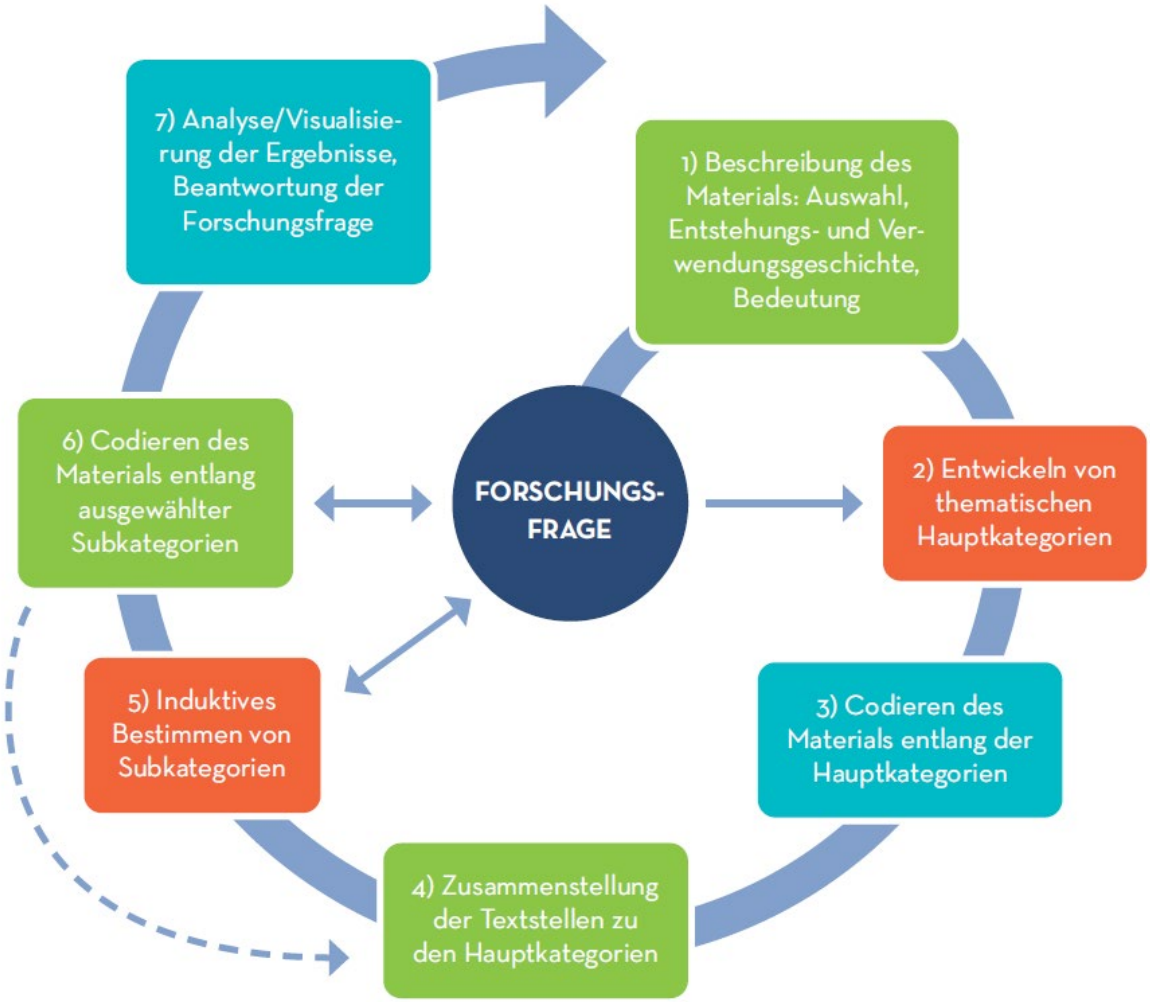


Abbildung 2: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Kuckartz, 2018, S. 100)

Das Ablaufschema dient in den folgenden Kapiteln der Beschreibung der einzelnen Phasen sowie der Darstellung und der Diskussion der Ergebnisse.

Die Umsetzung der QIA erfolgt computergestützt mit MAXQDA (2020).

1.4 Reflexion und Gütekriterien

Kuckartz hält fest, dass das Codieren durch lediglich eine Person eine Notlösung ist (2018, S. 105). Es ist allenfalls unproblematisch, wenn es sich um stark vorstrukturierte Texte handelt, respektive wenn weniger schwierige Entscheidungen über die richtige Anwendung der Kategorie zu treffen sind. Kuckartz hält gleichzeitig aber relativierend fest, dass insbesondere bei Qualifikationsarbeiten dies nicht immer möglich ist. Es gilt, sich mit diesem Mangel zu arrangieren.

Der Autor der vorliegenden Dissertation war zudem nicht ‹nur› als Forscher unterwegs. Er gestaltete und gestaltet die Praxisausbildung seit mehr als zehn Jahren in unterschiedlichen Funktionen an zwei Fachhochschulen. Er verfügt damit über eine ‹Insider-Position›, die nach Dimai et al. (2017) dadurch gekennzeichnet ist, dass eine berufliche Tätigkeit im beforschten Feld vorliegt und die forschende Person über ein Gestaltungs- und Einflusspotenzial in diesem Feld verfügt (S. 10). Dieser Aspekt barg das Risiko, dass eigene Erfahrungen und Vorstellungen hinsichtlich der Weiterentwicklung der Praxisausbildung eingeflossen sind. Insbesondere die Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die für Studiengänge der Sozialen Arbeit formuliert wurden, sind deshalb vor diesem Hintergrund zwangsläufig nicht frei von individueller Vorerfahrung mit der Praxisausbildung und dem Kompetenzthema. Es geht in diesem Zusammenhang um die Gefahr der Beeinflussung der Ergebnisoffenheit infolge eines eingeschränkten Blicks und um den Fokus auf das Bewährte und Bekannte (Dimai et al., 2017, S. 10). Zentral war daher der Einbezug von Expertinnen und Experten der jeweiligen Hochschule, welche die Interpretationen des Autors prüften. Dies beschränkte sich allerdings auf die Interpretationen der jeweiligen Hochschulen, nicht um die Interpretation der übergeordneten Ergebnisse. Zudem erklärten sich ausgewählte Dozierende bereit, nicht nur die Ergebnisse zu interpretieren, sondern auch selbst Kompetenzprofile zu codieren. Zumindest in diesen Fällen konnte dem Gütekriterium der Reliabilität entsprochen werden.

2 Die Beschreibung der einzelnen Phasen bzw. Ergebnisse und Interpretation

Das soeben skizzierte Ablaufschema ist die Grundlage und das Steuerungselement dieses Kapitels und der Beantwortung der skizzierten Fragestellung. Das Schema dient dabei sowohl der Beschreibung der einzelnen Phasen als auch der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Dabei geht es um die Beantwortung der ersten Fragestellung dieser Dissertation, die sich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Kompetenzprofilen der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) auseinandersetzt. Dabei dient das Rahmenkonzept der SASSA als leitende Referenz für die Hauptkategorien, vor deren Hintergrund die Kompetenzprofile diskutiert werden. Die einzelnen Profile werden dabei zuerst mit dem Rahmenkonzept verglichen, damit auf einer übergeordneten Ebene Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben werden können.

Unbestritten ist – wie bereits festgehalten –, dass das Kategoriensystem das zentrale Fundament für die Inhaltsanalyse ist (Kuckartz, 2018, S. 28; Mayring, 2015, S. 51) und die sorgfältige Entwicklung und Begründung dieses Systems für die «Intersubjektivität des Vorgehens» (Mayring, 2015, S. 51) und somit für die Nachvollziehbarkeit entscheidend sind. Daraus folgt zwingend, dass den Kategorien besondere Bedeutung zukommt. Vorgelagert müssen aber die Auswahleinheit und die Analyseeinheit definiert werden, ehe mit den Kategorien gearbeitet und codiert werden kann (Kuckartz, 2018, S. 28–29). Mit der Definition der Auswahleinheit geht einher, dass diese Einheit in Bezug auf die Entstehungs- und Verwendungsgeschichte beschrieben werden muss. Im Idealfall wird geklärt, wie das Kompetenzprofil entstanden ist und wie es heute verwendet wird. Kon-

kret heisst dies für die vorliegende Dissertation, dass die Ausführungen zur Entstehungs- und Verwendungsgeschichte von Relevanz sind, die sich mit der Entwicklung der Kompetenzprofile und dem Kompetenzverständnis, dem Bezug des Profils zum SASSA-Rahmenkonzept, dem Verhältnis zwischen Kompetenzprofil und Praxisausbildung sowie der Theorie-Praxis-Relationierung im Studiengang auseinandersetzen. Damit kann diese erste Phase einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten.

2.1 Phase 1: Beschreibung des Materials: Auswahl, Entstehungs- und Verwendungsgeschichte

Die Auswahleinheiten sind als Grundeinheiten einer Inhaltsanalyse zu verstehen. Diese werden nach «nach einem bestimmten Auswahlverfahren aus der Grundgesamtheit (d. h. der Menge aller potenziellen Untersuchungsobjekte) für die Inhaltsanalyse ausgewählt» (Kuckartz, 2018, S. 30). Bei der vorliegenden Forschung wird die Auswahleinheit durch die Fragestellung bestimmt. Es geht um Kompetenzprofile für Bachelorstudiengänge in der Deutschschweiz und es geht um das Rahmenkonzept der SASSA (2007). Die Grundgesamtheit ist somit identisch mit der Auswahleinheit und die Analyseeinheiten sind die konkreten Kompetenzprofile und der normative Orientierungsrahmen der SASSA. Diese Analyseeinheiten werden Gegenstand der weiteren Ausführungen sein, d. h. die Kompetenzprofile werden beschrieben und in Bezug auf die Entstehung und Bedeutung in den Hochschulen dargestellt. Zunächst steht das Rahmenkonzept der SASSA, danach die Kompetenzprofile der untersuchten Fachhochschulen im Fokus. Das Kapitel wird mit einer ersten Zusammenfassung und einem tabellarischen Vergleich der Kompetenzprofile abgeschlossen.

2.1.1 Rahmenkonzept der Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (SASSA, 2007)

Das Rahmenkonzept der SASSA war bereits Thema dieser Dissertation und wurde inhaltlich beschrieben (siehe dazu II-3.1). Ergänzend geht es in diesem Kapitel darum, die Entstehungs- und Verwendungsgeschichte des Rahmenkonzepts zu erläutern. Dazu wurde der damalige Projektleiter der Arbeitsgruppe, Johannes Schleicher, [26] per E-Mail befragt.

Gemäss Herrn Schleicher hatten die Fachhochschulen in Sozialer Arbeit den Auftrag, ein Kompetenzprofil für den Master zu beschreiben. Adressatin war dabei die Behörde (BBT), welche die Masterstudiengänge zu bewilligen hatte. Die Arbeitsgruppe hat dann realisiert, dass es keinen Sinn macht, ein Kompetenzprofil für den Master zu beschreiben, ohne dass ein solches für den Bachelor vorliegt. Die Arbeitsgruppe hat danach die beiden Kompetenzprofile erstellt.

Leitplanken waren unter anderem die gesetzlichen Grundlagen und die Dublin-Deskriptoren, die generisch und somit disziplinübergreifend zu dieser Zeit versucht hatten, zu beschreiben, «was Bachelor und was Master sein könnte». Die Idee sei es gewesen, das Dokument im Sinne eines Orientierungsrahmens zu verabschieden, eine theoretische oder empirische Begründung stand

[26] Johannes SCHLEICHER ist ehemaliger Departementsleiter der Berner Fachhochschule und war damals Mitglied der Fachkonferenz der SASSA. Weitere Mitglieder der damaligen Arbeitsgruppe: Herbert BÜRGISSER, FHZ / FHO / BFH; Pasqualina CAVADINI, SUPSI; Joseph COQUOZ, HES-SO; Evelyne THOENNISSEN HES-SO; Regula DAELLENBACH, FHNW; Elena Wilhelm, FHNW; Anna Maria RIEDI, ZFH

nicht zur Diskussion und die Arbeitsgruppe stand unter einem ziemlichen Zeitdruck. Das Rahmenkonzept wurde dann ohne Gegenstimme einer Fachhochschule genehmigt. Sanktionen bei Nichteinhaltung waren nicht vorgesehen, und eine Revision oder Evaluation des Rahmenkonzepts hat seitdem nicht stattgefunden. Somit ist gemäss Herrn Schleicher unklar, welche konkreten Auswirkungen das Dokument auf die Kompetenzprofile der Bachelorstudiengänge in der Schweiz hatte und hat. Herr Schleicher hält zusammenfassend fest, dass es sich beim Rahmenkonzept aus seiner Sicht um ein Kompromisspapier handelt, das in kurzer Zeit entstanden ist.

Im Rahmenkonzept selbst finden sich einleitend einige allgemeine Ausführungen zur Ausgangslage der Sozialen Arbeit im Sozialwesen und der Positionierung des Berufs auf dem Arbeits- und auf dem Bildungsmarkt (SASSA, 2007, S. 1–2). Zudem wird das Verhältnis zwischen Universität und Fachhochschulen thematisiert und dabei den Fachhochschulen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Disziplin zugesprochen (SASSA, 2007, S. 2):

> Hierzulande spielen die wenigen universitären Studiengänge mit fachlicher Relevanz vor allem im Hinblick auf die Erfordernisse auf dem Arbeitsmarkt eine marginale Rolle. Den schweizerischen Fachhochschulen für Soziale Arbeit kommt deshalb mit der Verantwortung für die Weiterentwicklung der Disziplin eine ganz spezifische Chance zu, die sie in engem Kontakt mit den Erfordernissen der Berufspraxis wahrzunehmen habe.

Die Einleitung wird mit der Bemerkung abgeschlossen, dass das Bachelorstudium als Regelabschluss gilt (SASSA, 2007, S. 2).

2.1.2 Kompetenzprofil Berner Fachhochschule – Departement Soziale Arbeit (BFH) [27]

Die curriculare Grundlage für das aktuelle Studium Bachelor in Sozialer Arbeit (Bachelor of Science, BSc) wurde in einem Entwicklungsprojekt in den Jahren 2010/11 gelegt. Das Projekt wurde damals von internen Dozierenden und Führungspersonen des Fachbereichs Soziale Arbeit [28] (Steuergruppe) geleitet. Verschiedene Stakeholder waren Teil eines Sounding-Boards (Praxis, Behörde und Verbände) und konnten eine Rückmeldung zu den Entwicklungsschritten geben. Die Revision folgte gemäss eigenen Angaben dem Prinzip, bewährte Aspekte als Basis zu nutzen (Studer, 2012, S. 6). Das Curriculum [29] für den generalistischen Studiengang trat per Studienjahr 2013/14 in Kraft, ist modular aufgebaut und ermöglicht eine individuelle Profilbildung (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2019, S. 10). Die Schlussphase der Revision erfolgte unter zeitlichem Druck. Seit der Inkraftsetzung wurde das Kompetenzprofil nicht überarbeitet. Aktuell wird gemäss Judith Studer und Michael Zwilling ein neues Curriculum entwickelt, welches unter Berücksichtigung aktueller Diskurse ausgearbeitet wird und im Herbst 2023 in Kraft tritt.

Das bestehende Kompetenzprofil bezog sich bei der Erstellung nicht auf einen geklärten bzw. definierten Kompetenzbegriff. Gemäss Judith Studer verhielt es sich so, dass bei der Formulierung des bestehenden Kompetenzprofils unterschiedliche Kompetenzverständnisse herangezogen

---

27 Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Michael Zwilling, Stellvertreter der Studiengangsleiterin Bachelor und Judith Studer, Leiterin Ressort Didaktik, welches am 29.04.2020 stattfand. Der Text wurde von den beiden Befragten gegengelesen.

28 Der Fachbereich Soziale Arbeit ist seit dem 01.01.2018 ein eigenständiges Departement der BFH.

29 Das Kompetenzprofil wird jeweils im Studienführer publiziert.

wurden, ohne dass sich das Kollegium im Vorfeld auf ein spezifisches Verständnis einigte. Gemäss Judith Studer wurde mit der Einführung von neuen Modulen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen gleichzeitig das Kompetenzverständnis eingeführt, das auf die Gruppe von Euler (Euler & Hahn, 2014) aufbaut, aber nicht offiziell im Kompetenzprofil verankert wurde. Die Berner Fachhochschule hat eine Handreichung zur Kompetenzorientierung verfasst, welche für alle Departements gilt, und darin festgehalten, was unter Kompetenzen zu verstehen ist:

> Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, selbstständig und -tätig als Einzelperson oder im Team eine Aufgabe oder eine (berufliche) Situation erfolgreich bewältigen zu können. Kompetenz heisst somit in einem bestimmten Kontext handeln können. Um Kompetenzen im Rahmen eines Studiums aufzubauen, zu erfahren und sichtbar zu machen, braucht es Wissen und Können sowie volitionale und soziale Elemente. Dieses Zusammenspiel macht Kompetenz mit einer dazugehörigen Haltung im professionellen Handeln aus. (Berner Fachhochschule, o.J., S. 2)

Judith Studer hat in ihrer Dissertation weiter festgehalten, dass es kein explizites verschriftlichtes Bildungsverständnis im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit gibt, jedoch Dokumente auf der Ebene der BFH und des Departements Aussagen zu Bildungszielen beinhalten (Studer, 2019, S. 34). Im Austausch mit dem Kollegium und der Studiengangleitung hat sie ein implizites Verständnis herausgearbeitet, in welchem auch der Gegenstand von Sozialer Arbeit berücksichtigt wird (Studer, 2019, S. 34–35). Diese Begriffsklärung fand aber erst im Nachgang zur Entwicklung des Kompetenzprofils statt, das sich gemäss Michael Zwilling auf keine Definition der Sozialen Arbeit abstützt. Zentral waren damals die handlungsbezogenen Erfordernisse der Praxis, eine Definition der Sozialen Arbeit AvenirSocial (die eine deutsche Übersetzung der Definition der internationalen Föderation der Berufsverbände war) und im SASSA-Rahmenkonzept (2007) enthaltenen Setzungen zur Sozialen Arbeit.

Das Rahmenkonzept der SASSA war bei der Entwicklung des Kompetenzprofils insgesamt von hoher Relevanz. So orientierten sich die einzelnen Aspekte im Kompetenzprofil sowohl inhaltlich als auch sprachlich eng am Rahmenkonzept der SASSA. Dies hatte auch damit zu tun, dass der damalige Departementsleiter die SASSA-Arbeitsgruppe zum Rahmenkonzept geleitet hatte (siehe auch Kapitel III-2.1.1).

Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis liegt dem Curriculum des Bachelorstudiums gemäss Judith Studer und Michael Zwilling nicht zugrunde. Die Relationierung wird insbesondere durch praxismodulbegleitende Gefässe vorgenommen wie die Theorie-Praxis-Werkstatt, die Fallwerkstatt, die Projektwerkstatt oder die Ausbildungssupervision.

Wie der Kompetenzausschnitt (Kompetenzen bzw. Learning-Outcomes) für die Praxismodule bestimmt wurde, lässt sich im Detail nicht abschliessend rekonstruieren. Sicher ist, dass alle Kompetenzen in einer Übersicht den Modulen und den Modulgruppen gegenübergestellt wurden. Eine interne Arbeitsgruppe (Bachelorkollegium) hat infolge festgelegt, welche Kompetenzen in welchen Modulgruppen bzw. Modulen entwickelt werden. Insgesamt wurde darauf geachtet, dass jede Kompetenz in mehreren Modulen Lerngelegenheiten zu ihrer Entwicklung erhalten. Bei der Zuweisung der Kompetenzen für die Praxismodule war die Praxis nicht mehr direkt involviert.

Letztendlich wurden die Kompetenzen und Learning-Outcomes von der Hochschule definiert und vorgegeben, beim vorgelagerten Prozess der Gesamtrahmung war die Praxis aber beteiligt.

2.1.3 Kompetenzprofil Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW)

Die Bachelorausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bietet einen generalistischen Studiengang an. Sieben frei wählbare Vertiefungsrichtungen ermöglichen eine individuelle Profilbildung (Alter, Armut und Erwerbslosigkeit, Behinderung und Beeinträchtigung, Gesundheit und Krankheit, Kindheit und Jugend, Migration, Soziale Ungleichheit und Raum).

Die curriculare Grundlage für das einheitliche Bachelorstudium Soziale Arbeit an der 2006 gegründeten FHNW HSA [30] wurde in einem Entwicklungsprojekt in den Jahren 2006/07 gelegt. Damals ging es darum, aus den fünf Studiengängen der Vorgängerschulen ein kohärentes Studienangebot zu schaffen (Fäh & Malesevic, 2013, S. 3). Das Kompetenzprofil wurde gemäss eigenen Angaben auf eine theoretische und empirische Basis gestellt (Kasteel et al., 2008). Dabei bleiben die Autorinnen aber im Unklaren darüber, wie sie empirisch vorgegangen sind. Zudem handelt es sich bei den theoretischen Ausführungen eher um Begriffsklärungen und einige bildungs- und gesellschaftstheoretische Überlegungen. Gemäss Claudia Roth [31], die an der Weiterentwicklung mitgewirkt hat und Professorin an der FHNW ist, war dabei ein zentrales Ziel, alle Schulen gleichberechtigt in den Prozess einzubeziehen und das «Beste von allen Studiengängen» für ein gemeinsames Curriculum zu berücksichtigen. Die Studierenden schliessen seitdem mit dem ‹Bachelor of Arts FHNW in Sozialer Arbeit› ab. Das Kompetenzprofil der Hochschule ist grundlegend für die Lehre in allen Studienformen und den Stufen Bachelor, Master und PhD. Die Unterscheidungen zwischen den Studienstufen erfolgen durch die Ausdifferenzierung der Wissensgebiete und Kompetenzen. Damit verfügt die FHNW als einzige Fachhochschule der Schweiz über ein durchgängiges Kompetenzprofil ‹Bachelor, Master und PhD›.

In den Folgejahren wurde das bestehende Curriculum evaluiert und weiter ausgearbeitet; der unten beschriebene Vorgang bezieht sich auf den Bachelor (Fäh & Malesevic, 2013, S. 10). Die Entwicklung orientierte sich weitgehend am bestehenden Curriculum aus dem Jahre 2007, die Umsetzung der Neuerungen erfolgte auf das Herbstsemester 2013 (Fäh & Malesevic, 2013, S. 3). Im Projekt der Weiterentwicklung standen zunächst eine theoretische Grundlegung (Ausbildungsziele, konzeptionelle Leitideen und Leitlinien) und eine Schärfung des Profils im Vordergrund. Darauf aufbauend wurden Anpassungen des bestehenden Curriculums vorgenommen (Fäh & Malesevic, 2013, S. 4). Eine Erneuerung betraf die Implementierung eines systematisch und didaktisch ausgewiesenen Orts zur Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen in Form

---

30 «Am 1. Januar 2006 kam es zur Gründung der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW aus der Zusammenlegung der Fachhochschule Aargau, der Fachhochschule beider Basel, der Fachhochschule Solothurn, der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel sowie der Pädagogischen Hochschule Solothurn.» (Nissen, Klauk, Deelmann und Mohe (2012, S. 128).

31 Das Gespräch mit der Expertin Claudia Roth fand am 05. Februar 2020 statt, in dem verschiedene Fragen rund um die Entstehung und Bedeutung des Kompetenzprofils der HSA FHNW diskutiert wurden.

von drei Kasuistik-Modulen: Einführung, Praxiskontext, Kontext von Wissenschaft (Fäh & Malesevic, 2013, S. 30).

Das SASSA-Rahmenkonzept (2007) wird in der Phase der Entwicklung genutzt, damit die Aufgaben der Bachelor- und Masterstudiengänge gefasst werden können (Becker-Lenz & Fäh, 2010, S. 6). Das Kompetenzprofil wurde gemäss eigenen Angaben auf der Basis des SASSA-Rahmenkonzepts nach dem gestuften Studienmodell nach Bologna auf der Grundlage der ‹Dublin Descriptors› entwickelt (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2021, S. 305–306).

In Bezug auf eine Definition der Sozialen Arbeit wird im Bericht festgehalten, dass es nicht das Ziel der Weiterentwicklung des Curriculums des Bachelorstudiums war, «eine verbindliche Definition von Sozialer Arbeit als Disziplin und Profession in allen Modulen des Studienangebotes zu implementieren, sondern vielmehr die Studierenden mit den Diskursen und verschiedenen Entwürfen dafür vertraut zu machen, so dass sie in der Lage sind, sich eine eigene Position zu erarbeiten» (Fäh & Malesevic, 2013, S. 13).

Das Kompetenzprofil stützt sich auf den Kompetenzbegriff von Hof (2002) und hat diesen intern weiterentwickelt (Gerber et al., 2011) und wie folgt definiert:

> Kompetenz wird verstanden als individuelle Disposition, die dazu befähigt, Handlungs-situationen in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Erwartungen (Normen/Werte), Rahmenbedingungen und Ressourcen zu bewältigen. Eine Kompetenz wird durch Wissen, Fähigkeiten (Können) und Einstellungen/Haltungen fundiert und in Abhängigkeit von motivationalen/volitionalen Aspekten in bestimmten Situationen als Performanz realisiert. Dabei lässt die beobachtbare Leistung, die Performanz, gewisse Schlüsse ziehen auf die zugrundeliegende Kompetenz. Individuelle Kompetenz und in der Situation auftretende Performanz sind jedoch nicht zwingend deckungsgleich. Kompetenzentwicklung vollzieht sich über das Handeln und Reflektieren in konkreten Situationen. (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 5)

Dabei können die Ausführungen von Kasteel et al. (2008, S. 215) so gedeutet werden, dass der Kompetenzbegriff das Resultat eine Suchprozesses und zudem nicht von Anfang an geklärt war: «Im Laufe der Entwicklung des Kompetenzprofils fanden wir schliesslich im Kompetenzverständnis von Christiane Hof (2002), die dieses im Kontext der Weiterbildung geprägt hat, eine geeignete Definition. Mit diesem glauben wir eine […] fundierte Kompetenzdefinition gefunden zu haben.»

Das Kompetenzprofil wurde gemäss eigenen Angaben bewusst allgemein formuliert, und «seitens der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW gibt es klare Vorgaben, wann welche Kompetenzen zu erwerben sind» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 11). Die Kompetenzen sind in Form von Fähigkeiten beschrieben und den Kompetenzebenen Fach- und Methodenkompetenz sowie Sozial- respektive Selbstkompetenzen zugeordnet (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 6). Das Kompetenzprofil ist zudem so aufgebaut, dass zwischen Fachwissen und Kompetenzen unterschieden wird. Das Fachwissen (Wissensaspekte) dient als Grundlage für die Kompetenzen (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 7), dafür werden zehn Wissensbestände genannt. Gemeint ist eine fall- und situationsspezifische Erzeugung von Wissen (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzent-

rum, 2020b, S. 7). Dabei werden die Wissensbestände als eine Basis für das ‹Können› (Fähigkeiten) gesehen. Festgehalten wird jedoch, dass die Unterscheidung von Wissen und Fähigkeiten analytischer Art ist (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2017, S. 5).
Insgesamt sind im Profil acht Kompetenzen formuliert. Die fünf unter Fach- bzw. Methodenkompetenz subsumierten Fähigkeiten enthalten die Fähigkeit zur Prozessgestaltung, zur Dokumentation, zum Leiten und Führen, zur Innovation und zum Forschen. «Die Sozialkompetenz wird durch die Fähigkeit zur Kooperation konkretisiert und die Selbstkompetenz durch die Fähigkeiten zur (Selbst-)Reflexion und zur selbstregulierten Wissenserweiterung.» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2017, S. 5)

Von den insgesamt acht Kompetenzen sind fünf der Praxisausbildung zugeordnet (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 11); siehe dazu Kapitel IV-2.1.2).

2.1.4 Kompetenzprofil OST – Ostschweizer Fachhochschule - Soziale Arbeit [32]

Das aktuelle Kompetenzprofil ist seit 2012 die Grundlage für das Bachelorstudium Soziale Arbeit (Bachelor of Science FHO in Sozialer Arbeit). Der Studiengang verfügt über zwei Studienrichtungen (Sozialarbeit und Sozialpädagogik). In diesen zwei Studienrichtungen sind zudem aktuell zwei Vertiefungen wählbar: Eine fokussiert sich auf die professionellen Herausforderungen angesichts gefährdeter bzw. verletzter Integrität von Individuen (Mikroebene), die andere zielt auf die professionellen Herausforderungen im Zusammenhang mit globalen und lokalen gesellschaftlichen Transformationen (Makroebene). Die Studierenden müssen sowohl eine Studien- als auch eine Vertiefungsrichtung wählen.

Entwickelt wurde das Kompetenzprofil gemäss Christine Windisch in einem breit abgestützten Prozess in den Jahren 2001–2003. So waren nebst dem Kollegium der Berufsverband, Aussendozierende, Vertretergruppen aus der Praxis sowie Studierende involviert. Dabei wurde die Aussenansicht im Rahmen von Zukunftswerkstätten erfragt, die dann in Plenardiskussionen die erarbeiteten Ergebnisse reflektierten und validierten. Die Umsetzung des Kompetenzprofils erfolgte bereits im Jahre 2005 und stand entsprechend unter einem zeitlichen Druck. Nach der Publikation des Rahmenkonzeptes der SASSA im Jahre 2007 wurde das bestehende Kompetenzprofil überprüft, aber nicht wesentlich angepasst, weil eine hohe Übereinstimmung zwischen den beiden Grundlagen bestand. So steht in einem unveröffentlichten Papier der FHS St. Gallen (FHS ST. Gallen, 2012, S. 4), dass die zu erwerbenden Kompetenzen ausgehend von den Best-Practice-Empfehlungen der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen (2011) sowie dem Rahmenkonzept der SASSA bestimmt sind (2007). Es besteht ein Kompetenzprofil für das Bachelorstudium und eines für das Masterstudium, die im Studienführer nebeneinander publiziert sind (FHS ST. Gallen, 2019a, S. 17). Im Kompetenzprofil des Masters sind die Fach- und Methodenkompetenz zusammengeführt.

---

[32] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Christine Windisch, Studiengangsleiterin BSc Soziale Arbeit und Flurina Meisen Zannol, Leiterin der Fachstelle Praxisausbildung Soziale Arbeit, welches am 20.01.2020 stattfand. Der Text wurde von Frau Windisch und Frau Meisen gegengelesen.

Das aktuelle Kompetenzprofil bezieht sich auf keine bestimmte Definition der Sozialen Arbeit, beschreibt aber im Studienführer 2019/2020 (2019a, S. 4), welche Aufgaben Sozialarbeitende respektive Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Arbeitsalltag wahrnehmen.

Die Kompetenzauffassung wird zwar in internen Dokumenten diskutiert, aber eine Begriffsklärung findet sich im Studienführer und im Kompetenzprofil nicht. Vielmehr werden die zu erwerbenden Kompetenzen konkret beschrieben. Diese werden im Profil als Fähigkeiten beschrieben. Es geht somit um die «Fähigkeit zur Anwendung, zum Erkennen, zum Gestalten, zum Verstehen, zur Reflexion, zur Wahrnehmung». (FHS ST. Gallen, 2019a)

Die an die Praxisausbildung delegierten Kompetenzen finden sich im Formular ‹Qualifikation Praxismodul I und II› (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b). Die Qualifikation erfolgt entlang von vorgegebenen Kompetenzen in den vier Kompetenzbereichen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) und persönlichen Lernzielen, die ebenfalls in den genannten Kompetenzbereichen verortet werden. Die zu beurteilenden Kompetenzen unterscheiden sich in den Praxismodulen I und II nicht. Die Praxisausbildenden müssen sowohl diese Kompetenzen für das eigene Arbeitsfeld ‹übersetzen› als auch einen qualitativen Unterschied zwischen Praxismodul I und II über die Taxonomie vornehmen.

Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss den Angaben von Flurina Meisen und Christine Windisch nicht.

Aktuell wird ein neues Kompetenzprofil im Rahmen eines Entwicklungsprozesses per 2022 erarbeitet. Die Erstellung des ‹Curriculum 2022› wird als partizipativer Prozess breit intern und extern abgestützt. Die zentralen Anspruchsgruppen sind bei der Erarbeitung beteiligt und fungieren als Resonanzkörper.

Als normative Grundlagen für das Kompetenzprofil werden der «Code of Conduct» sowie das «Bildungs- und Lehr-/Lernverständnis» der FHS St. Gallen genannt (FHS ST. Gallen, 2019b, S. 1). Leitende Prinzipien für das Kompetenzprofil sind Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit, Reflexivität und Diskursivität, Relationierung und Performanz (FHS ST. Gallen, 2019b, S. 3).

2.1.5 Kompetenzprofil Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (HSLU) [33]

Das bestehende Kompetenzprofil ist seit 2007 die Grundlage für das Bachelorstudium in Sozialer Arbeit (Bachelor of Science in Social Work). Es wurde im Laufe der Zeit ergänzt und erweitert. «Das Kompetenzprofil 2012 stellt eine Weiterentwicklung des Kompetenzprofils 2007 dar. Dieses wurde zwischen 2004 und 2007 an der HSA Hochschule für Soziale Arbeit Luzern (der heutigen Hochschule Luzern – Soziale Arbeit) unter der Leitung von Mariana Christen Jakob und Pia Gabriel- Schärer mit Hilfe der gesamten Dozentenschaft entwickelt und umgesetzt.» (Gabriel-Schärer,

[33] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Annette Dietrich, Dozentin und Projektleiterin, verantwortlich für die Praxisausbildung der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik, am 23.01.2020 geführt. Pia Gabriel, Leiterin Institut für Sozialpädagogik und Bildung, hat am 30.01.20 schriftlich auf spezifische Fragen geantwortet.

2007, S. 3) Der Entwicklung des Profils ging ein empirischer Prozess voraus; das Profil wurde theoretisch begründet und verortet (Gabriel-Schärer, 2007; HSA Luzern, 2004a, 2004b).

Die Studienrichtung Sozialpädagogik wurde im Jahre 2012 neben den bestehenden Vertiefungsrichtungen Soziokultur und Sozialarbeit eingeführt (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 5). Mit dieser Konzeption ist die HSLU einzigartig in der Deutschschweiz.

Der Studiengang ist unterteilt in Grund- und Hauptstudium. In ersterem wird allen Studierenden das Basiswissen der Sozialen Arbeit vermittelt. In letzterem wählen die Studierenden eine Studienrichtung aus (Sozialarbeit, Soziokultur oder Sozialpädagogik). Die gewählte Vertiefung erfolgt durch die Praxisausbildung (Wahl des Arbeitsfeldes) sowie Wahl- und Wahlpflichtmodule. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit verfolgt ein kompetenzorientiertes Curriculum. Im Kompetenzprofil wurden die Felder Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen für den Bachelorstudiengang in Sozialer Arbeit ausdifferenziert (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 19). Zudem wurden Kernkompetenzen pro Vertiefungsrichtung in Form von Pflichtmodulen bestimmt (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 25). Die HSLU unterscheidet zwischen dem Niveau, welches die Studierenden mit den Pflichtmodulen (Core-Level) erreichen können. Mit den Wahlpflicht- und Wahlmodulen (Minor- und Related-Level) können sich die Studierenden ergänzend ein eigenes Profil erarbeiten (Gabriel-Schärer, 2007, S. 4).

Gemäss Pia Gabriel dienten 2007 das Rahmenkonzept der SASSA und ab 2011 die Grundlagen der KFH als «Hintergrundsfolien». Dabei ging es in erster Linie darum, dass das Kompetenzprofil nicht im Widerspruch zu den Inhalten dieser Grundlagen stand. Im Vordergrund stand aber ein eigener Prozess an einem eigenen Kompetenzprofil. Dabei wurden ausgehend von aktuellen Herausforderungen der Praxis (und gemeinsam mit der Praxis) die in der Sozialen Arbeit benötigten Kompetenzen benannt. Der Fokus richtete sich auf den Bachelor. Gemäss Pia Gabriel gelange es nicht, ein integriertes Kompetenzprofil für Bachelor- und Masterstufe zu schaffen. Dieser Umstand lag damals an der Komplexität, aber auch an der Tatsache, dass der Kooperationsmaster mit vier Fachhochschulen (HSLU, BFH, ZHAW und FHSG) entwickelt wurde, die alle einen in Teilen anderen Bachelor als Grundlage hatten. Zudem stand die Entwicklung unter einem zeitlichen Druck.

Dem Werkstattheft ist zu entnehmen, dass 2013/14 ein Entwicklungsprojekt für das Curriculum durchgeführt wurde, das unter anderem zum Ziel hatte, die inhaltliche Kohärenz des Studiengangs sicherzustellen (Gabriel-Schärer & Lechner, 2016, S. 6). Dieses Entwicklungsprojekt war als partizipativer Prozess aufgegleist, indem nebst dem Kollegium auch die Praxis und die Studierenden beteiligt waren. Dabei ging es gemäss Pia Gabriel vor allem um die Aktualisierung von Inhalten und um Gewichtungsfragen im Curriculum, zum Beispiel betreffend die Sozial- und Selbstkompetenz oder um die Selbststeuerung vom Studium durch Studierende und nicht grundsätzlich um veränderte Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff wird im Werkstattheft spezifisch auf die Sozial- und Selbstkompetenzen diskutiert (S. 21/22). Die Grundlage, was unter Kompetenz zu verstehen ist, wird in Abgrenzung zum alltäglichen Verständnis für die eigene Hochschule wie folgt definiert (Gabriel-Schärer, 2007, S. 7):

> Unter den Kompetenzen einer Person verstehen wir das Vermögen und die Bereitschaft, unter Rückgriff auf ihr Wissen und ihr Können in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu

werden und die Aufgabe zu bearbeiten. Die individuellen Kompetenzen sind die Grundlage der konkreten Handlungen und Leistungen (Performanz bzw. Handlungskompetenz).

Eine spezifische Definition der Sozialen Arbeit findet sich in den vorliegenden Unterlagen nicht. Am Anfang des Entwicklungsprozesses stand eine Umfeldanalyse, mit der gegenwärtige und künftige Herausforderungen der Soziale Arbeit analysiert wurden (Gabriel-Schärer, 2007, S. 15) und die somit als Gegenstand der Sozialen Arbeit genutzt werden kann.

Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss Annette Dietrich, auch wenn dies nicht als Konzept explizit ausgewiesen und beschrieben wird (siehe dazu Kapitel IV-3.1.4). Der konkrete Kompetenzerwerb, welcher (auch) der Praxisausbildung zugewiesen ist, findet sich im Modulreglement für das Praktikum. Die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind bei allen Vertiefungsrichtungen identisch, die Methodenkompetenzen unterscheiden sich bei den Vertiefungsrichtungen.

Aktuell wird an einem neuen Curriculum in Teilprojekten gearbeitet. Ein konkretes Datum für das neue Kompetenzprofil gibt es jedoch nicht.

2.1.6 Kompetenzprofil des Departementes Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) [34]

Das bestehende Qualifikationsprofil (ZHAW - Departement Soziale Arbeit) ist seit 2011 die Grundlage für das Bachelorstudium in Sozialer Arbeit (Bachelor of Science ZFH in Sozialer Arbeit). Das Bachelorstudium ist eine generalistische Ausbildung und modular aufgebaut. Gleichzeitig wird durch die Wahl eines fachspezifischen Schwerpunkts, der Praxisausbildung und des Themas der Bachelorarbeit eine individuelle Profilbildung ermöglicht. Entwickelt wurde das Qualifikationsprofil in einem gemeinsamen Prozess von internen Dozierenden, einem Expertengremium (heute Beirat) und ausgewählten Praxispartnerinnen sowie Praxispartnern. Die Entwicklung wurde von einer externen Person moderiert und begleitet. In diesem Prozess wurde zu Beginn – Bezug nehmend auf das Fachhochschulgesetz – der Begriff ‹Berufs – und Beschäftigungsbefähigung› (Employability) für die Soziale Arbeit geklärt und bestimmt. Ausgehend von dieser Begriffsklärung wurde ein Qualifikationsprofil erarbeitet. Im Studium werden Fachwissen und generalistische Kompetenzen zur Bearbeitung fallbezogener und adressatenspezifischer Problem- und Fragestellungen gefördert und vermittelt. Die generalistischen Kompetenzen sind in die vier Felder Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unterteilt. Gemäss Wissensstand von Nina Neuenschwander spielte bei der Erarbeitung des Profils das SASSA-Rahmenkonzept (SASSA, 2007) eine bedeutsame Rolle.

[34] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Nina Neuenschwander, Co-Leitung Bachelorstudium Soziale Arbeit, welches am 21.01.2020 stattfand. Der Text wurde von Nina Neuenschwander gegengelesen.

Die ZHAW versteht Soziale Arbeit als ein Berufsprofil und unterscheidet nicht zwischen der ‹Dreiteiligkeit› Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation. So werden im Studium berufsfeldbezogene Qualifikationen für eine Vielzahl von Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit vermittelt.

Der Kompetenzbegriff wird im Qualifikationsprofil nicht diskutiert und inhaltlich geklärt. Nina Neuenschwander verweist auf die übergeordnete Grundlage «Leitbild und die Hochschulstrategie 2015-2025» der ZHAW (2015). Darin wird der Kompetenzbegriff für die ZHAW beschrieben und entlang von Makrokompetenzen ausgeführt, die für alle Studiengänge gelten; so auch für die ZHAW Soziale Arbeit. Nina Neuenschwander hält fest, dass sich der Studiengang tendenziell an der erziehungswissenschaftlichen Definition von Kompetenzen orientiert, in der diese als individuelle Fähigkeiten im Sinne einer Disposition für Handeln und Urteilen gesehen werden, verbunden mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten zur Problemlösung von verschiedenen Situationen.

Ein Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss den Angaben von Nina Neuenschwander nicht.

Aktuell wird das Qualifikationsprofil im Rahmen eines Projektes und im Abgleich mit dem neu erarbeiteten Masterprofil überprüft und weiterentwickelt. Es handelt sich dabei aber gemäss Nina Neuenschwander nicht um eine umfassende Reform. Beteiligt bei diesem Prozess sind nebst dem Kollegium und dem Beirat auch ausgewählte Praxispartnerinnen und Praxispartner sowie Studierende.

2.1.7 Kompetenzprofile von BSc-Studiengängen der Sozialen Arbeit im Überblick

Tabelle 6: Kompetenzprofile von BSc-Studiengängen der Sozialen Arbeit nach Kompetenzbereichen im Überblick, Hauptkompetenzen, eigene Darstellung,

	Kurzbeschrieb zu den Kompetenzprofilen in Form von Zitaten	**Anzahl Fachkompetenzen**	**Anzahl Methodenkompetenzen**	**Anzahl Sozialkompetenzen**	**Anzahl Selbstkompetenzen**	**Beispiele zur Fachkompetenz aus den Profilen**
SASSA (2007)		12	7	5	5	**Fachkompetenz Bachelor: BachelorabsolventInnen in Sozialer Arbeit FH verfügen über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten:** <u>Gesellschaft und gesellschaftliche Teilsysteme</u> Sie kennen die Gesellschaft und gesellschaftliche Teilsysteme […]. (SASSA, 2007, S. 9)
BFH (2019) Seit 2013	«Das Kompetenzprofil bildet die zu erwerbenden Kompetenzen ab. Weil sich das Studium an den Kompetenzen orientiert, werden die Lerninhalte 'Mittel zum Zweck': An ihnen können die Fertigkeiten und Haltungen erworben und erprobt werden.»(Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2019, S. 31)	10	10	10	9	**Fachkompetenzen: Absolventinnen und Absolventen …** - verstehen die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession im Kontext der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme. Sie kennen Geschichte und Entwicklung der Sozialen Arbeit. (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2019, S. 31)
FHNW (2020b) Seit 2013	«Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW hat ein Kompetenzprofil entwickelt, das die Berufsbefähigung in Sozialer Arbeit sichern soll. Insgesamt wurden zehn Wissensbereiche und acht Kompetenzen festgelegt. Auf diesem Profil baut das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit auf.» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 6)	5		2	1	**Fach- und Methodenkompetenz: Fähigkeit zur Prozessgestaltung** Sie können mit Hilfe von Fachwissen und von Analysemethoden, die Lebens- und Bedarfslagen sowie die Sozialisations-, und Bildungsbedingungen von (potentiellen) Zielgruppen […]. (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2013, S. 5)
		Zehn Fachwissensbereiche, die den Kompetenzen als Grundlage dienen und ebenfalls Gegenstand des Kompetenzprofils sind				**Fachwissen: Historisch-systematisches Wissen und Theorien der Sozialen Arbeit** Sie kennen die Reichweite und Relevanz von Theorien der Sozialen Arbeit und sind in der Lage, […]. (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2013, S. 3)

	Kurzbeschrieb zu den Kompetenzprofilen in Form von Zitaten	Anzahl Fachkompetenzen	Anzahl Methodenkompetenzen	Anzahl Sozialkompetenzen	Anzahl Selbstkompetenzen	Beispiele zur Fachkompetenz aus den Profilen
FH OST (2019a) Seit 2012	«Nach dem Abschluss des Bachelor-Studiums verfügen Sie über zentrale Einstiegskompetenzen für das breite Feld der Sozialen Arbeit und das Masterstudium: Sie bringen eine generalistische Ausbildung mit, haben sich durch die Wahl der Studienrichtung und der Vertiefung aber auch inhaltlich spezialisiert.» (FHS ST. Gallen, 2019a, S. 16)	4	5	5	4	**Fachkompetenz: Fähigkeit ...** - zur Anwendung von professionsbezogenem Faktenwissen und Wertewissen (zu Adressatinnen / Adressaten, zur Sozialen Arbeit und ihren Organisationen, zum gesellschaftlichen Kontext und seinen Teilsystemen (FHS ST. Gallen, 2019a, S. 17)
HSLU (2007) Seit 2012	«Das Kompetenzprofil benennt die einzelnen Kompetenzen, die sich die Studierenden in den verschiedenen Pflichtmodulen (Core-Level) aneignen können. […] An erster Stelle kommen die Sozial- und die Selbstkompetenz. Sie sind für das Berufsfeld sehr zentral […].» (Gabriel-Schärer, 2007, S. 10)	3	14	4	4	**Fachkompetenz: Dimensionen** - Geschichte der Sozialen Arbeit ((Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik) - Berufsorganisationen - Berufsethos (Gabriel-Schärer, 2007, S. 14)
ZHAW (2019) Seit 2011	«Ein generalistisches Studium verfolgt damit das Ziel, dass Absolventinnen und Absolventen nach erfolgter Einarbeitungszeit im jeweiligen Berufsfeld in der Lage sind, professionelle Soziale Arbeit zu leisten. Mit den nachfolgend aufgeführten Kompetenzen […] wird dieses generalistische Qualifikationsprofil des Studiengangs dargelegt.» (ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, 2019, S. 164)	10	6	4	3	**Fachkompetenz:** Wissen über die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Teilsysteme **Learning-Outcomes** Studierende können Gesellschaftstheorien und Theorien des Sozialstaats benennen. (ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, 2019, S. 165–166)

2.2 Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

In der Literatur wird diskutiert, was unter einer Kategorie zu verstehen ist. Der Begriff wird weit gefasst (Kuckartz, 2018, S. 33). Damit ist gemäss Kuckartz gemeint, dass Kategorien je nach Projekt unterschiedlichen Charakter haben sowie verschiedene Aspekte (Themen, Formalia oder Evaluationskriterien) repräsentieren können. Unter thematischen Kategorien werden zum Beispiel Themen oder Argumente verstanden (Kuckartz, 2018, S. 34), welche wiederum in Haupt- und Unterkategorien unterteilt werden können. Dabei sind aber die Hauptkategorien keine Schlüsselkategorien. Die Bezeichnungen beschreiben lediglich eine Differenz zwischen den Kategorienarten (Kuckartz, 2018, S. 38). Die Gesamtheit aller Kategorien bildet das Kategoriensystem, welches unterschiedlich organisiert werden kann (linear, hierarchisch, netzwerkartig; (Kuckartz, 2018, S. 38). Bei der inhaltlichen strukturierenden Inhaltsanalyse werden die Kategorien von der Forschungsfrage abgeleitet (Kuckartz, 2018, S. 101) und somit an die erkenntnisleitende Frage zurückgebunden. In der vorliegenden Forschung werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kompetenzprofile von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit in den Fokus genommen. Dabei dienen die im Rahmenkonzept formulierten Kompetenzen als Referenzen für die strukturierende Beschreibung. Die Kompetenzprofile werden folglich zuerst mit dem Rahmenkonzept verglichen, sodass anschliessend Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschrieben werden können.

Das Rahmenkonzept der SASSA basiert auf vier Kompetenzbereiche: Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Innerhalb dieser Bereiche werden zu erwerbende «Kenntnisse und Fähigkeiten» (SASSA, 2007, 9 ff.) beschrieben, die einen Titel haben und dann im Konzept kurz ausgeführt werden. Für das Kategoriensystem in MAXQDA wurden die Ausführungen in Form von Titeln beschrieben. Untenstehend ist dies beispielhaft dargestellt:

SASSA-Rahmenkonzept	Planerisches Können: Sie können fallbezogene Interventionen zielgerichtet und in Zusammenarbeit mit den KlientInnen bzw. Klientensystemen planen.
MAXQDA-Codierung	Planerisches Können: Gemeinsam mit Klient/in Intervention planen.

Bei der Erstellung des Codesystems wurden die Titel der einzelnen Kompetenzen aus dem Rahmenkonzept wortwörtlich übernommen, sodass immer erkennbar ist, auf welche Kompetenz sich die strukturierende Beschreibung bezieht. Auch wenn die Ausführungen des Rahmenkonzepts für die einzelnen Kategorien in MAXQDA aufgrund der Beschränkung der Zeichenzahl reduziert werden mussten, handelt es sich nicht um ein selektives Codieren. Vielmehr wurden die Aussagen vollständig codiert. Die Erstellung des Codesystems erfolgte somit deduktiv aus dem Rahmenkonzept. Die vier Bereiche (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) bilden die Hauptkategorien, die einzelnen Kompetenzen die Subkategorien. Dies ergibt ein Codesystem von insgesamt 29 Kategorien (Kompetenzen), davon zwölf auf der Ebene der Fachkompetenzen, sieben auf der Methodenkompetenzen, fünf auf der der Sozial- und fünf auf der der Selbstkompetenzen. Eine Herausforderung für die Codierung ergibt sich dadurch, dass von der SASSA zwar Kenntnissen

und Fähigkeiten mit einer Überschrift versehen werden, diese aber derart ausdifferenziert werden, dass sich daraus viele Kompetenzen ableiten lassen. Ein Beispiel aus dem Rahmenkonzept zur Fachkompetenz veranschaulicht diesen Aspekt (2007, S. 9):

Fachkompetenz	
Entwicklung der Sozialen Arbeit	Sie kennen die historischen Zusammenhänge, die gesellschaftliche Funktion und die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession (Theorien der Sozialen Arbeit, Professionalisierungstheorien, Sozialgeschichte, Institutionengeschichte, Geschichte des beruflichen Handelns).

In MAXQDA wird dies wie folgt dargestellt, siehe Punkt 2 ‹Entwicklung der Sozialen Arbeit kennen (Disziplin, Profession)›

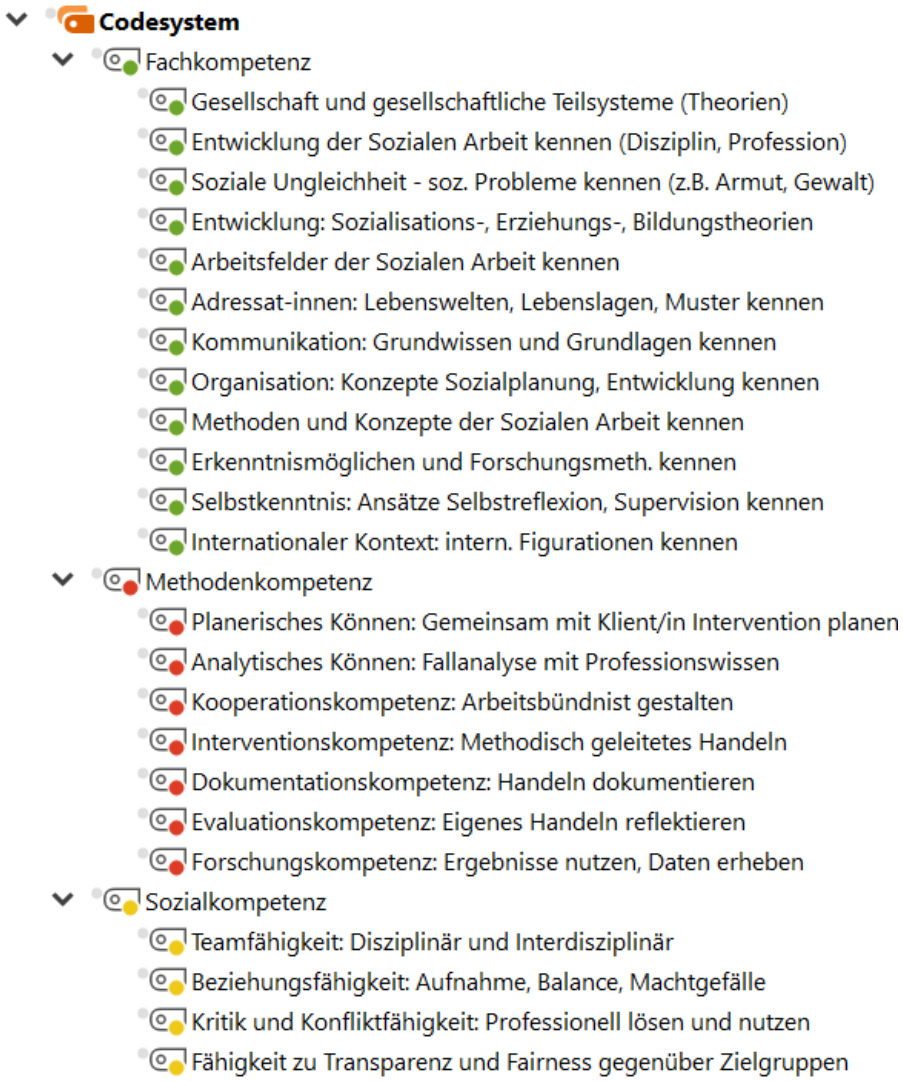


Abbildung 3: Codesystem in MAXQDA (eigene Darstellung)

2.3 Phase 3: Codieren des Materials entlang der Haupt- und Subkategorien

In dieser Phase wird das Material ‹Kompetenzprofile› entlang der Hauptkategorien codiert. Die Operationalisierung der Hauptkategorien erfolgt über die Subkategorien. Die Hauptkategorien

sind demnach die Kompetenzbereiche, die Subkategorien die ausformulierten Kompetenzen innerhalb der Hauptkategorien.

Der erste Codierprozess wird so gestaltet, dass jeder Text sequenziell – Zeile für Zeile – vom Beginn bis zum Ende durchgearbeitet wird und Textabschnitte den Kategorien zugewiesen werden (Kuckartz, 2018, S. 102). Dabei gilt für die Zuordnung der Grundsatz, dass bei Zweifelsfällen eine Gesamteinschätzung des Textes vorgenommen wird (Kuckartz, 2018, S. 102). Gleichzeitig können Textstellen mehreren Kategorien zugeordnet werden, wodurch es zu Überlappungen und Verschachtelungen von Textstellen kommen kann (Kuckartz, 2018, S. 102).

Im ersten Codierprozess wird sämtliches Material codiert (Kuckartz, 2018, S. 103). Dies ist für die vorliegende Analyse ausnahmslos einlösbar. Aufgrund der Fragestellung sind alle Inhalte sinntragend und bedeutsam. Die in den Kompetenzprofilen formulierten Kompetenzen werden entweder den aus dem SASSA-Rahmenkonzept (2007) deduktiv abgeleiteten Subkategorien zugeordnet oder – falls eine Zuordnung nicht möglich ist – als induktiv bestimmte Subkategorien erfasst. Das heisst, aus dem Rahmenkonzept der SASSA werden deduktiv die Kategorien (Kompetenzbereiche) und Subkategorien (ausformulierte Kompetenzen) abgeleitet, und die einzelnen Kompetenzprofile der untersuchten Hochschulen werden entlang dieser Kategorien codiert. Die Textstellen, die bei den Kompetenzprofilen der Hochschulen entlang der SASSA-Kategorien nicht codiert werden können, sind die Subkategorien (siehe auch Phase 4 und 5).

Kuckartz empfiehlt die Qualität des Codierens dadurch zu sichern, dass diese zumindest zu Beginn des Codierens von zwei Personen geleistet wird (Kuckartz, 2018, S. 105). Für die vorliegende Forschung konnte dies nur teilweise eingelöst werden. Die Reliabilitätsprüfung fand wie folgt statt: Zwei der in Kapitel III-2.1 befragten Schlüsselpersonen [35] der jeweiligen Hochschulen wurden bei Unsicherheiten in Bezug auf das Codieren aufgefordert, diese Textstellen ebenfalls zu codieren. Damit codierten diese Personen das Kompetenzprofil der eigenen Hochschule punktuell mit. Dabei kam es zu drei inhaltlichen Differenzen, die in einem Differenzverfahren (Gespräch)– auch konsensuelles Verfahren genannt – bereinigt wurden. Bei Differenzen wurden somit die Begründungen ausgetauscht, und ein Konsens wurde erzielt, wie dies von Kuckartz (2018, S. 105) vorgeschlagen wird (siehe zu den Gütekriterien auch das Kapitel III-1.4).

2.4 Phase 4 und 5: Zusammenstellung der Textstellen zu den Hauptkategorien und induktives Bestimmen von Subkategorien

Die Phase 4 und die Phase 5 werden analog wie bei Kuckartz (2018, S. 106) in diesem Kapitel gemeinsam verschriftlicht.

Es geht um das Zusammenstellen der Textstellen zu den Hauptkategorien, die Kategorienbildung am Material und das Bestimmen von weiteren Subkategorien, die zusätzlich zu den deduktiv bestimmten Subkategorien aus dem SASSA-Rahmenkonzept (2007) in den Kompetenzprofilen der

[35] Prof. Dr. Michael Zwilling hat dies für die Berner Fachhochschule übernommen und Flurina Meisen Zannol, Dozentin für die FH Ost.

untersuchten Studiengänge vorkommen. Die induktive Kategorienbildung am Material ist ein aufwendiger und sensibler Prozess (Kuckartz, 2018, S. 72), der in der Regel in Form einer Zusammenfassung von inhaltlich identischen Textstellen (in verschiedenen Dokumenten) erfolgt, die dann zu Kategorien verdichtet werden.

Der vorliegenden Dokumentenanalyse kommt entgegen, dass die induktiv am Material gebildeten Subkategorien von der Anzahl her tief sind. Dies hat auch damit zu tun, dass die im SASSA-Konzept (2007) formulierten Teilkompetenzen zahlenmässig umfangreich sind, sodass in den von den Hochschulen erarbeiteten Profilen wenige Kompetenzen nicht codiert werden können. Die am Material induktiv bestimmten Kompetenzen sind aber für die Forschungsfrage bedeutsam, mit der nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kompetenzprofile der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) im Vergleich mit dem (normativen) Rahmenkonzept der SASSA (2007) gesucht wird. Die induktiv gebildeten Subkategorien leisten somit auf mehreren Ebenen einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage:

- Sie stehen für eine Differenz zum Rahmenkonzept der SASSA (2007), weil eine Unterscheidung deutlich wird.
- Sie können für ein Alleinstellungsmerkmal einer Hochschule stehen.
- Sie können – wenn sie sich in mehreren Kompetenzprofilen zeigen – als eine Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen und neue Herausforderungen für die Soziale Arbeit interpretiert werden. Schliesslich wurden die untersuchten Kompetenzprofile einige Jahre später entwickelt als das Rahmenkonzept der SASSA.

Die Subkategorien wurden – wie von Kuckartz empfohlen (Kuckartz, 2018, S. 106) – zunächst als eine ungeordnete Liste zusammengestellt und geordnet. In einem zweiten Schritt wurden thematisch ähnliche Kategorien zu einer einzigen Subkategorie zusammengefasst und für das Kategoriensystem übernommen. Dazu soll ein Beispiel zur Methodenkompetenz dienen, die sich nur in den Kompetenzprofilen der FH Ost und der HSLU, nicht aber im SASSA-Rahmenkonzept zeigte:

Tabelle 7: Methodenkompetenz als Beispiel für die Auswertung in MAXQDA

Kompetenzprofil FHS St. Gallen (FHS ST. Gallen, 2019b, S. 17):	Fähigkeit zur professionsbezogenen Nutzung neuer Medien/Informatik
Kompetenz HSLU (Gabriel-Schärer, 2007, S. 11)	Medienkompetenz: mediengestützte Kommunikation und Interaktion/IT-Anwendung zur Unterstützung von Berufsaufgaben
Gebildete Subkategorie	Professionsbezogene Medienkompetenz in Bezug auf Informatik und neue Medien

Insgesamt wurden in einem ersten Schritt siebzehn Subkategorien codiert, die induktiv aus dem Material bestimmt wurden. Diese wurden in einem Bereinigungsverfahren auf elf Subkategorien zusammengefasst.

2.5 Phase 6: Codieren des Materials entlang ausgewählter Subkategorien

In dieser Phase geht es darum, dass ein erneuter Codierprozess durch das Material erfolgt, wenn die Subkategorienbildung abgeschlossen ist (Kuckartz, 2018, S. 110). Das Material wird somit mit einem umfassenden Kategoriensystem codiert. Aufgrund der vorliegenden Dokumente und der Forschungsfrage ist dieser Arbeitsschritt nicht aufwendig. Die Kompetenzprofile werden entlang der elf gebildeten Subkategorien erneut untersucht. Da bereits der vollständige Text der Dokumente codiert wurde, ging es nur darum, allfällige codierte Textstellen doppelt zu codieren und mit den neuen Subkategorien zu erweitern.

2.6 Phase 7: Analyse und Visualisierung der Ergebnisse sowie Beantwortung der Forschungsfrage und Ausblick auf den zweiten Teil der Forschung

Der Beantwortung der Forschungsfrage sind die Analyse, die Darstellung und Visualisierung der Ergebnisse vorgelagert. Gemäss Kuckartz (2018, S. 111) ist die Phase 7 zentral und umfangreich, und der Forscher regt an, fallbezogene thematische Zusammenfassungen zu erstellen und als Zwischenschritt einzuschieben. Am Ausgangspunkt steht jeweils die Themenmatrix, welche einem thematischen Koordinatennetz entspricht (Kuckartz, 2018, S. 111). In dieser Forschung rückt Schritt 2 – die Erstellung fallbezogener thematischer Summarys – in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 112) und Schmidt (2017, S. 455–457) in den Fokus. Während Kuckartz die Tabellenmatrix und die thematischen Summarys am Beispiel von Personeninterviews darstellt, hat Schmidt die Matrix für die Dokumentenanalyse modifiziert (2017, S. 453–455). Dabei stehen die Kategorienbildung und -auswertung im Vordergrund. Kuckartz (2018, S. 111) hält zur Themenmatrix zusammenfassend fest, dass diese als Ausgangspunkt dient, «deren Zellen aber nun nicht mehr Zusammenstellungen aus dem Originalmaterial, sozusagen die O-Töne der Forschungsteilnehmenden, beinhalten, sondern die mit analytischem Blick angefertigten Zusammenfassungen eben dieser Originalstellen durch die Forscherinnen und Forscher». Bei diesem Schritt wird das Datenmaterial «zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante reduziert». Die codierten Textstellen bilden somit den Ausgangspunkt der thematischen Summarys und bei der Fallzusammenfassung fliessen weitere Erkenntnisse zur Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der Kompetenzprofile ein (siehe dazu Kapitel III-2.1).

Es geht bei diesem Schritt darum, die Fälle – somit die Kompetenzprofile – hinsichtlich von Merkmalen zu vergleichen, die «für die Forschungsfrage oder Teilfragen als besonders relevant eingeschätzt werden» (2018, S. 115). Diese tabellarischen Fallübersichten werden genutzt, damit die Einzelbetrachtung als Hintergrundfolie vertieft werden kann (Kuckartz, 2018, S. 116), stellen aber auch eine Basis für die fallübergreifende Analyse dar (Kuckartz, 2018, S. 117). An die fall- und themenbezogenen Zusammenfassungen schliesst Phase 7 an, in der die Analyse folgt (Kuckartz, 2018, S. 117). Kuckartz nennt sechs Formen der Auswertung, die sich zwar unterscheiden lassen, aber nicht für alle Forschungen gleich bedeutsam und als Optionen für die Analyse zu verstehen sind (Kuckartz, 2018, S. 117–121). Zwingend ist aber, dass jeder Bericht in Bezug auf die Forschungsfrage zu einem Fazit kommt. Dazu formuliert Kuckartz Fragen (2018, S. 120), die

für diese Forschung teilweise übernommen und noch ergänzt werden (siehe dazu Kapitel III-2.6.3):

- Konnte die Fragestellung durch die Dokumentenanalyse beantwortet werden? Welche Fragen konnten mit den erhobenen Daten nicht beantwortet werden? Wo lassen sich (Wissens-)Lücken identifizieren?
- Welche Fragen stellen sich im Anschluss an die eigene Forschung? Welche neuen Fragen haben sich im Forschungsprozess erst ergeben?
- Was bedeuten die Ergebnisse für den zweiten empirischen Teil? (Kapitel IV)

Nebst dem Fazit gehört die Dokumentation der Auswertung zum Standard der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 120–121).

Die thematischen Summarys und die Fallzusammenfassungen sind so zu verstehen, dass die Kompetenzprofile der jeweiligen Hochschule in Beziehung zum SASSA-Rahmenkonzept gesetzt werden und der Fokus auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede gelegt wird. Die kategorienbasierte Auswertung meint die Diskussion entlang der Kompetenzebenen im Verhältnis zum SASSA-Rahmenkonzept und schliesst damit alle untersuchten Kompetenzprofile für diese Ebene ein.

In der vorliegenden Forschung erfolgen die thematischen Summarys respektive die Fallzusammenfassungen wie folgt:

Tabelle 8: Thematische Summarys und Fallzusammenfassung, eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 112) und Schmidt (2017, S. 455)

Kompetenzebenen / **Kompetenzprofile**	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	
Kompetenzprofil 1					Fallzusammenfassung Kompetenzprofil 1
Kompetenzprofil 2					Fallzusammenfassung Kompetenzprofil 2
Kompetenzprofil 3					Fallzusammenfassung Kompetenzprofil 3
Kompetenzprofil 4					Fallzusammenfassung Kompetenzprofil 4
Kompetenzprofil 5					Fallzusammenfassung Kompetenzprofil 5
	Kategorienbasierte Auswertung der Kompetenzebenen				
	⇩	⇩	⇩	⇩	⇩
	Beantwortung der Fragestellung durch das Zusammenführen der Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen und der Fallzusammenfassung Erkenntnisse für den zweiten Teil der Forschung				

2.6.1 Analyse und Visualisierung der Ergebnisse

Als Basis wurden folgende Analyse- und Visualisierungstools von MAXQDA sowie weitere Ausführungen und Informationen zu den Kompetenzprofilen verwendet. Zwei dieser Tools sollen hier exemplarisch dargestellt werden.

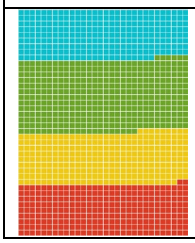
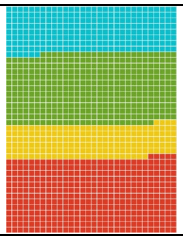
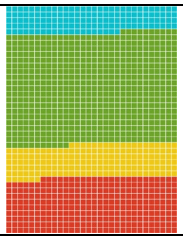
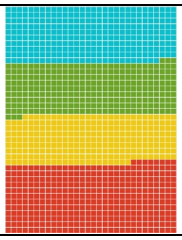
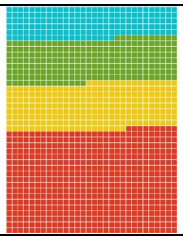
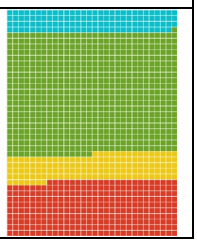
Der Code-Matrix-Browser (CMB) dient der Visualisierung der in den Kompetenzprofilen vorgenommenen Codierungen. Aus dieser grafischen Darstellung lässt sich mit einem Blick ablesen, bei welchem Kompetenzprofil zu welcher Kategorie Codierungen zu finden sind. In den Spalten sind dabei die Kompetenzprofile und das Rahmenkonzept sowie in den Zeilen die Codes eingetragen.

Tabelle 9: Visualisierung der Ergebnisse mit Code-Matrix-Browser (ohne Subkategorien)

Codesystem	SASSA_...	BFH_Ko...	FHNW_...	FHOST_...	HLSU_K...	ZHAW_...
Fachkompetenz						
Gesellschaft und gesellschaftliche Teilsysteme (Theorien)	■	■	■	■	■	■
Entwicklung der Sozialen Arbeit kennen (Disziplin, Profession)	■	■	■		■	■
Soziale Ungleichheit - soz. Probleme kennen (z.B. Armut, Gewalt	■		■		■	■
Entwicklung: Sozialisations-, Erziehungs-, Bildungstheorien	■	■	■	■	■	■
Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit kennen	■	■				■
Adressat-innen: Lebenswelten, Lebenslagen, Muster kennen	■		■	■		■
Kommunikation: Grundwissen und Grundlagen kennen	■	■	■			
Organisation: Konzepte Sozialplanung, Entwicklung kennen	■	■	■			■
Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit kennen	■	■	■			■
Erkenntnismöglichen und Forschungsmeth. kennen	■	■	■			■
Selbstkenntnis: Ansätze Selbstreflexion, Supervision kennen	■		■			
Internationaler Kontext: intern. Figurationen kennen	■	■	■			■
Methodenkompetenz						
Planerisches Können: Gemeinsam mit Klient/in Intervention planen	■	■				■
Analytisches Können: Fallanalyse mit Professionswissen	■	■	■	■	■	■
Kooperationskompetenz: Arbeitsbündnist gestalten	■	■		■	■	
Interventionskompetenz: Methodisch geleitetes Handeln	■	■	■			■
Dokumentationskompetenz: Handeln dokumentieren	■	■	■	■	■	■
Evaluationskompetenz: Eigenes Handeln reflektieren	■	■		■	■	■
Forschungskompetenz: Ergebnisse nutzen, Daten erheben	■	■	■		■	■
Sozialkompetenz						
Beziehungsfähigkeit: Aufnahme, Balance, Machtgefälle	■	■	■	■		■
Rollenflexibilität/Rollensicherheit situationsgerecht wahrnehmen	■		■	■	■	
Teamfähigkeit: Disziplinär und Interdisziplinär	■	■	■	■	■	
Kritik und Konfliktfähigkeit: Professionell lösen und nutzen	■	■	■	■	■	■
Fähigkeit zu Transparenz und Fairness gegenüber Zielgruppen	■	■	■		■	
Selbstkompetenz						
Selbstständigkeit: Prioritäten, Entscheidungen, Verantwortung	■	■				
Selbstreflexion: Nutzen für das prof. Handeln/pers. Entwicklung	■	■	■	■	■	■
Belastbarkeit: Stress wahrnehmen und bewältigen	■	■		■	■	■
Lernfähigkeit: Erfahrungen verallgemeinern, neues Wissen	■	■	■	■	■	■
Professionelles Selbstbewusstsein: gegenüber anderen	■	■		■	■	

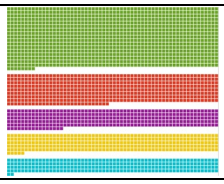
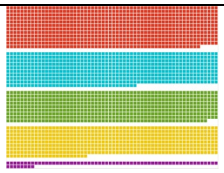
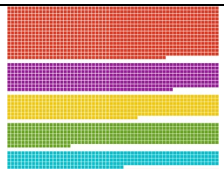
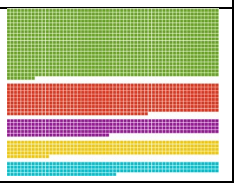
Dabei können auf Grundlage der Anzahl an Codierungen keine Informationen über die Qualität der formulierten Kompetenzen generiert werden. Ein weiteres verwendetes Auswertungstool von MAXQDA ist das Dokumentenporträt. Dieses Werkzeug stellt zunächst ein ausgewähltes Kompetenzprofil dar, gehört folglich zu den fallorientierten Visualisierungen. Das Profil wird als Bild seiner Codierungen dargestellt. Dabei werden die mit den Codes assoziierten Farben in der Sequenz der Codierungen dargestellt. Wenn die Dokumentporträts der Kompetenzprofile nebeneinandergestellt werden, können entlang des Vergleichs sowohl die spezifischen Profile diskutiert werden als auch übergeordnet eine Auswertung erfolgen. Auf der folgenden Seite finden sich dazu exemplarisch zwei Beispiele:

Tabelle 10: Visualisierung der Ergebnisse mit Dokumentenporträt (ohne Subkategorien)

SASSA	BFH	FHNW	FHOST	HSLU	ZHAW
					

Blau=Selbstkompetenz, Grün=Fachkompetenz, Gelb=Sozialkompetenz, Rot=Methodenkompetenz,

Tabelle 11: Visualisierung der Ergebnisse mit Dokumentenporträt nach Häufigkeit (mit Subkategorien, ohne SASSA-Rahmenkonzept)

BFH	FHNW	FHOST	HSLU	ZHAW
				

Rot=Methodenkompetenz, Grün=Fachkompetenz, Gelb=Sozialkompetenz, Blau=Selbstkompetenz, Violett=Subkategorien (Kategorien, die nicht im SASSA-Rahmenkonzept zu finden sind)

Auswertungs- und Visualisierungswerkzeuge, wie das Dokumentenporträt, dienen in dieser Forschung dazu, einen raschen Überblick zur Grundstruktur der Kompetenzprofile zu erhalten. Dabei ist zu betonen, dass die Struktur nichts über die Inhalte aussagt. Dennoch sind Schlussfolgerungen möglich, auch wenn es sich bei der Darstellung um die Anzahl an Zeichen handelt, die in den jeweiligen Kompetenzbereichen verwendet wurden. So ist zum Beispiel die Aussage zulässig, dass die Kompetenzprofile der FHNW und der ZHAW der Fachkompetenz die grösste inhaltliche Bedeutung zuweisen und allgemein über eine ähnliche Struktur der Kompetenzprofile verfügen. Ebenfalls zeigt sich, dass die BFH eine ähnliche Aufteilung wie das SASSA-Rahmenkonzept gewählt hat. Im Gegensatz zur OST verfügt die HSLU über deutlich mehr Kompetenzen, die als Subkategorie codiert wurden und nicht im SASSA-Rahmenkonzept aufgeführt sind.

In Tabelle 10 fliessen sowohl die Auswertungen mit MAQDA als auch die weiteren Informationen zu den Kompetenzprofilen – insbesondere aus Kapitel III-2.1 – ein.

Wie bereits festgehalten, dienten auch die Ausführungen zur Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der Kompetenzprofile (III-2.1) als Grundlage für die nachfolgende Darstellung.

Tabelle 12: Zusammenfassung von thematischen Summarys der Kompetenzprofile der Fachhochschulen im Vergleich zum Rahmenkonzept der SASSA (2007)

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
BFH Seit 2013 Neues Kompetenzprofil per Studienjahr 2023/24 geplant	*Hohe Übereinstimmung mit dem Rahmenkonzept* Die Lebenswelt der Adressaten und Adressatinnen der Sozialen Arbeit ist bei der BFH nicht Thema, zudem wird die Organisationsebene bei den Fachkompetenzen nicht adressiert. Zentrale Begriffe wie ‹Soziale Ungleichheit› oder ‹Soziale Probleme› kommen bei der BFH nicht vor. Die Betonung des Wissens aus den Bezugsdisziplinen erfolgt bei der BFH aus einem interdisziplinären Verständnis. Bei der BFH werden Grundkenntnisse in qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden verlangt.	*Hohe Übereinstimmung, Unterschiede zum Rahmenkonzept in erster Linie sprachlicher Art* Zusätzliche Kompetenzen bei der BFH: (1) Diversity-Aspekte im methodischen Handeln werden thematisiert. (2) Der Umgang mit Macht und Hierarchien ist bereits auf der Ebene der Methodenkompetenz Thema, bei der SASSA ist dies explizit ein Thema der Sozialkompetenz. Der ‹Adressat/innen-Begriff› ist bei der BFH weiter gefasst als bei der SASSA der ‹Klient/innen-Begriff›.	*Hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Zwar ist die Übereinstimmung hoch, aber teilweise erfolgen unterschiedliche Zuordnungen innerhalb der Kompetenzbereiche: So ist das professionelle Selbstbewusstsein im Rahmenkonzept bei den Selbstkompetenzen. Belastbarkeit/Rollenflexibilität im Rahmenkonzept bei Selbstkompetenzen. Das Rahmenkonzept der SASSA ist insgesamt ausführlicher, insbesondere die Themenbereiche ‹Professionelle Beziehung, Kritik und Feedback› werden differenziert beschrieben.	*Hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Ähnlich wie bei den Sozialkompetenzen erfolgen auch hier unterschiedliche Zuordnungen: Die „Konfliktfähigkeit“ und das „Durchsetzungsvermögen“ sind im Rahmenkonzept bei Sozialkompetenz beschrieben. Die BFH formuliert eine zusätzliche Kompetenz, die sich auch in keinem anderen Kompetenzprofil findet: „Reflektieren Eigeninitiative und Zivilcourage“. Dies setzt voraus, dass sie diese vorgängig auch gezeigt werden. Die Bedeutung der Reflexionsgefässe wird bei der BFH nicht expliziert.	Das Kompetenzprofil der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit zeichnet sich durch eine hohe inhaltliche Übereinstimmung mit dem Rahmenkonzept der SASSA aus. Dies hat gemäss eigenen Angaben auch damit zu tun, dass der damalige Departementsleiter der Berner Fachhochschule als Mitglied der Fachkonferenz der SASSA die Projektleitung für das Rahmenkonzept innehatte und somit die formulierten Kompetenzen auch an der BFH verankern wollte. Bei der Erstellung des Kompetenzprofils stand gemäss eigenen Angaben kein diskursiv geklärtes Verständnis des Kompetenzbegriffes zur Verfügung. Dieser Begriff wurde erst später konkretisiert, und zwar im Rahmen der Konzeption von neuen Modulen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen. Im Lauf der letzten Jahre gewannen die Selbst- und Sozialkompetenzen stetig an Relevanz, sowohl gegen Innen – die Module in diesen Kompetenzbereichen wurden inhaltlich und in Bezug auf die ECTS-Dotierung aufgewertet – als auch gegen aussen, indem die Entwicklung der Persönlichkeit im Rahmen des Studiums als zentrales Merkmal des Studienganges festgehalten wurde. Dies zeigt sich auch durch Tagungen zum Thema oder damit verbundenen Publikationen, zum Beispiel Disler, Abplanalp und Studer (2019). Die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Selbst- und Sozialkompetenzen sind auch an den anderen Fachhochschulen bedeutsam, die BFH hat diesbezüglich in den letzten Jahren einen konsequenten Weg bestritten und sich gegenüber den anderen Hochschulen fachlich (etwa in Form von Publikationen) und anteilsmässig – in Form von Modulen und zu erwerbenden ECTS – abgesetzt. Die Betonung und Umsetzung der «individuellen Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen» erfolgten auf der Ebene der Studienführer, der internen Modulanpassungen und Modulbeschreibungen. Auf der Ebene des Kompetenzprofils fand keine Anpassung statt.

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
FHNW Kompetenzprofil seit 2013 in Kraft Keine Überarbeitung geplant	*Hohe thematisch Übereinstimmung, sprachlich punktuell identisch (zum Beispiel bei der Fähigkeit zum Dokumentieren), aber oft keine sprachliche Übereinstimmung* Durch die Ausformulierung des benötigten Fachwissens (Wissensaspekte und Teilwissensaspekte) als Teil des Kompetenzprofils finden sich fast alle Themen aus dem SASSA-Konzept wieder. Die Kompetenz zur Prozessgestaltung (K1) schliesst mehrere Kompetenzen des SASSA-Rahmenkonzepts ein, so unter anderem die Analyse-, die Planungs-, die Interventions-, die Kooperations- und die Evaluationskompetenz. Während das SASSA-Konzept demnach verschiedene Kompetenzen formuliert, wird dies bei der HSA in einer Kompetenz zusammengefasst. Zusätzliche Kompetenzen, die im Rahmenkonzept der SASSA nicht vorkommen: Die ‹Fähigkeit zur Innovation› beinhaltet gemäss Kompetenzprofil der FHNW unter anderem die Fähigkeit, Angebotslücken für Zielgruppen zu erkennen und die Entwicklung von innovativen Angeboten zu fördern. Dieser Anspruch findet sich nicht im Rahmenkonzept der SASSA. Gleiches gilt für die Fähigkeit des ‹Leiten von einfachen Projekten›. Die Forschungskompetenz wird im Kompetenzprofil der HSA detailliert ausgeführt, beinhaltet aber nicht die Kompetenz, wissenschaftliche Daten zu erheben. Diese Kompetenz ist an der HSA für die Stufe Master vorgesehen.		*Geringe Übereinstimmung* Die Sozialkompetenzen beziehen sich bei der FHNW nur auf die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und/oder Dritten. Die sozialen Kompetenzen bezogen auf die Klient*innen der Sozialen Arbeit finden sich bei den Fach- und Methodenkompetenzen (K1, Fähigkeit zur Prozessgestaltung). Die Ausdifferenzierung der Zusammenarbeit mit Fachkräften/Dritten erfolgt dafür bei der FHNW umfassender und bezieht sich unter anderem auf die Ebenen Transparenz, Fairness, Begründungspflicht und Konfliktbearbeitung.	*Punktuell hohe Übereinstimmung, teilweise wenig Übereinstimmung* Bei den Kompetenzen der Selbstreflexion und der selbstregulierten Wissenserweiterung ist eine hohe Übereinstimmung vorhanden. Im SASSA-Rahmenkonzept wird diesbezüglich von Lernfähigkeit geschrieben. Die SASSA-Kompetenzen ‹Professionelles Selbstbewusstsein›, ‹Belastbarkeit› und ‹Selbstständigkeit› werden nicht übernommen.	Das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zeichnet sich durch eine inhaltliche Übereinstimmung mit dem Rahmenkonzept der SASSA aus. Es bestehen aber auch Differenzen. Gemäss eigenen Angaben (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2021, S. 307) basiert das Profil auf dem SASSA-Rahmenkonzept. Mit diesem expliziten Verweis ‹gegen aussen› steht die HSA FHNW als Hochschule in der Deutschschweiz alleine da. Keine andere Hochschule weist diesen Bezug in dieser Form her und betont diesen Bezug im Rahmen des Modulverzeichnisses jedes Jahr aufs Neue. Interessanterweise ist diese ‹Basierung› im Vergleich zu anderen Kompetenzprofilen – zum Beispiel im Vergleich zur BFH – nicht so stark erkennbar. Das Kompetenzprofil stützt sich auf den Kompetenzbegriff von Christiane Hof (2002) und hat diesen intern weiterentwickelt (Gerber, Markwalder & Müller, 2011). Der Kompetenzbegriff von Hof stand zu Beginn der Entwicklung nicht als Ausgangspunkt fest, sondern wurde erst im Verlaufe des Prozesses eingeführt (Kasteel et al., 2008). Das Kompetenzprofil ist so verfasst, dass von Kenntnissen und Kompetenzen geschrieben wird, welche die Absolventen und Absolventinnen verfügen. Im Kompetenzprofil selbst werden die Kompetenzen mit Fähigkeiten bezeichnet, die beiden Begriffe werden demnach synonym verwendet. Gemäss eigenen Angaben handelt es sich um ein theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil (Kasteel et al., 2008). Im Unterschied zu den anderen Hochschulen ist auffallend, dass die Fach- und Methodenkompetenzen zusammengefasst werden und die Sozialkompetenzen lediglich bezogen auf die Fachkräfte und Dritte, nicht aber auf die Zielgruppen der Sozialen Arbeit formuliert sind. Das Dokumentenporträt (siehe Tabelle 9) zeigt zudem, dass das Kompetenzprofil einen Schwerpunkt bei den Fach- und Methodenkompetenz legt. Dieser zeigt sich auch dadurch, dass der Theorie-Praxis-Relationierung ein besonderes Gewicht beigemessen wird. So verfügt die Hochschule über ein ausgewiesenes Modell für die Relationierung von theoretischem und praktischem

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
					Wissen und hat dies in Form von Kasuistik-Modulen im Studiengang verankert. Die Bedeutung zeigt sich auch durch Tagungen zum Thema oder Publikationen zum Thema, zum Beispiel Hollenstein und Kunz (2019). Beim Kompetenzprofil fällt gegenüber dem SASSA-Rahmenkonzept zudem auf, dass der Kompetenzerwerb der Studierenden einerseits einen erhöhten Anspruch – zum Beispiel beim Leiten von Projekten –, andererseits einen verringerten Anspruch – zum Beispiel bei der Forschungskompetenz – formuliert. Die FHNW verfügt als einzige Hochschule über ein durchgängiges Kompetenzprofil für Bachelor, Master und PhD.
FHOST Kompetenzprofil seit 2012 in Kraft Neues Kompetenzprofil per Studienjahr 2022/23 geplant	*Teilweise inhaltliche Übereinstimmung. Aber grundsätzliche Unterschiede im Verständnis, was die Fachkompetenzen ausmachen. Während SASSA die Fachkompetenzen als ‹ein Kennen› formuliert, geht die OST von einem Verständnis aus, das die Anwendung des Fachwissens in den Vordergrund rückt.* Im SASSA-Rahmenkonzept finden sich mehr Themen/Kompetenzen wieder, so unter anderem das ‹Kennen der Entwicklung der Sozialen Arbeit›, das ‹Kennen der Grundlagen	*Hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Zusätzliche Kompetenzen bei der FH OST: Die professionsbezogene Nutzung neuer Medien/Informatik ist – wohl historisch bedingt – kein Thema des Rahmenkonzeptes. Unter Analysekompetenz versteht die OST die Prozessanalyse und nicht die Analyse der Situation der Adressaten und Adressatinnen. Diese Kompetenz wird bei der	*Sehr hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Die Begriffe ‹Transparenz› und ‹Fairness› werden bei der OST nicht verwendet, stattdessen erfolgt die Umschreibung dieser Kompetenz durch ‹Kritik angemessen annehmen und weitergeben› und ‹zu einer konstruktiven Lösung beitragen›. Ansonsten fast wortwörtliche Übernahme der SASSA-Kompetenzen.	*Sehr hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Identische Kompetenzen wie bei der SASSA, lediglich die SASSA-Kompetenz ‹Selbstständigkeit› wird nur indirekt erwähnt, indem sie implizit als Voraussetzung für die anderen Kompetenzen gesetzt wird.	Das Kompetenzprofil der OST zeichnet sich dadurch aus, dass es sich bei den Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen eng am Rahmenkonzept der SASSA orientiert. Bei den Fachkompetenzen werden einzelne Kompetenzen nicht behandelt, zudem wird ein Verständnis von Kompetenz zugrundgelegt, das anwendungsorientiert ist. Damit grenzt sich die OST von der SASSA ab. Gemäss eigenem Verständnis legt die OST fest, dass die Persönlichkeitsbildung einen grossen Stellenwert im Studium hat (OST-Ostschweizer Fachhochschule, 2020b, S. 6). Dieser Schwerpunkt findet sich im Kompetenzprofil nicht konkret abgebildet. Ein Kompetenzverständnis (Kompetenzdefinition) wurde intern diskutiert, es liegt aber keine verschriftlichte Begriffsklärung vor. Gegen aussen wurde ebenfalls kein Verständnis beschrieben, was mit Kompetenz gemeint ist. Aktuell wird das Kompetenzprofil überarbeitet und per Herbst 2022 in Kraft treten. Im Studienführer 2020/21 wurde das aktuelle Kompetenzprofil nicht mehr erwähnt, während das Profil im Studienführer 2019/20 ein eigenes Kapitel umfasste (FHS ST. Gallen, 2019a, S. 16–17). Im Studienführer 2020/21 wird nicht mehr von einem Kompetenzprofil gesprochen, sondern einzig von Kompetenzen, die erworben werden (aber eben nicht als Profil gerahmt sind). Diese beschränken sich auf sechs Kompetenzen, die

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
	der Kommunikation› etc. Kompetenzen werden von der OST teilweise implizit mitgedacht, zum Beispiel die «Fähigkeit zum Erkennen von professionsbezogenen Zusammenhängen und zur Anwendung von Erklärungs- und Begründungswissen» schliesst zumindest einen Teil der Forschungskompetenz – das Verstehen von Forschungsergebnissen – ein. Die Forschungskompetenz ist bei der SASSA auf der Ebene der Methodenkompetenz angelegt.	OST der Fachkompetenz zugewiesen.			nicht in Kompetenzbereiche eingeteilt sind (OST-Ostschweizer Fachhochschule, 2020b, S. 4). ***«Kompetenzen*** • *generalistische Ausbildung mit inhaltlicher Spezialisierung durch die Wahl der Studienrichtung und der Vertiefung;* • *Analyse von Praxissituationen mit Blick auf die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten sowie auf gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen;* • *Kenntnis verschiedener professioneller Handlungsmodelle und -konzepte, um in unterschiedlichen Kontexten situationsangemessen zu entscheiden und zu handeln;* • *Wahrnehmung sozialer Entwicklungen sowie Umsetzung der Erkenntnisse in neue Handlungsansätze;* • *Reflexions- und Innovationsfähigkeit zur Integration, sozialer Gerechtigkeit, Teilhabe und gesellschaftlicher Stabilität;* • *Adressatenwissen bezüglich Behinderungsarten, Krankheitsbildern, Verhaltensmustern und deren Rahmungen»* Unklar ist, wie diese Kompetenzen im Verhältnis zum Kompetenzprofil stehen. Bemerkenswert sind die unterstrichenen Teile, weil mit diesen Ausführungen eine Annäherung an die CSWE-Themen erfolgt, auch wenn diese Kompetenzen teilweise unpräzise formuliert sind. So ist zum Beispiel unklar, was mit der folgenden Kompetenz gemeint ist: «Reflexions- und Innovationsfähigkeit zur Integration, sozialer Gerechtigkeit, Teilhabe und gesellschaftlicher Stabilität.»
HSLU Kompetenzprofil seit 2012 in Kraft Aktuell wird an einem neuen Curriculum in	*Punktuelle thematische Übereinstimmung, sprachlich durchgehend unterschiedlich* Die Fachkompetenz wird in drei Wissensbereiche unterteilt:	*Hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Die Methodenkompetenz wird ausführlich beschrieben und nach	*Sehr hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Während sich beim SASSA-Rahmenkonzept die fünf Themen	*Hohe bis sehr hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Die sprachlichen Differenzen können dazu führen, dass die	Das Kompetenzprofil der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zeichnet sich durch eine inhaltliche Übereinstimmung mit dem Rahmenkonzept der SASSA aus. Es bestehen aber auch Differenzen, insbesondere bei den Fachkompetenzen. Gemäss eigenen Angaben diente das SASSA-Rahmenkonzept als Hintergrund- und Reflexionsmatrix. Dem Entwickeln des Kompetenzprofils ging ein empirischer und theoretischer Prozess voraus, der in Form von

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
Teilprojekten gearbeitet, aber ein konkretes Datum für das neue Kompetenzprofil gibt es nicht.	‹Wissen zur Profession›, ‹Wissen zum Kontext› und ‹Wissen aus Disziplinen›. Es gibt Gemeinsamkeiten zum SASSA-Rahmenkonzept bei rund einem Drittel der Kompetenzen. Insgesamt aber eher wenig Übereinstimmungen, so sind zum Beispiel die Wissensbereiche ‹Forschung›, ‹Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit›, ‹Kommunikation› und ‹Internationaler Kontext› bei der HLSU nicht oder in anderen Kompetenzbereichen Thema. Auch fehlt der Adressat oder die Adressatin der Sozialen Arbeit. Die Lebenswelten kommen als Begriff und Gegenstand nicht vor.	*Core Competence und Minor Competence* (für die Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokultur) differenziert. Die Forschungskompetenz findet sich in diesem Kompetenzbereich und beinhaltet das Erschliessen von Informationen, aber nicht die Datengewinnung. Die HSLU formuliert zusätzliche Kompetenzen im Projektmanagement, in der mediengestützten Kommunikation und im Informationsmanagement.	‹Beziehungsfähigkeit›, ‹Rollenflexibilität/Rollensicherheit›, ‹Teamfähigkeit›, ‹Kritik/Konfliktfähigkeit› und ‹Transparenz/Fairness› finden, wählt die HSLU eine aktive Formulierung von vier Kompetenzen: ‹Gestaltung von Kommunikation und Kontakt›, ‹Umgang mit Konflikt und Widerstand›, ‹Gestaltung von (Arbeits- und Lern)-Beziehungen›, ‹Rollenhandeln/Rollengestaltung›. Dabei finden sich die formulierten Dimensionen (HSLU) allesamt auch im SASSA-Rahmenkonzept.	Unterschiede nicht klar zu benennen sind. Wenn zum Beispiel bei der HSLU von «Autonomie» oder «überzeugenden (selbstsicheren) Auftritt» zu lesen ist und beim SASSA-Rahmenkonzept von «professionellen Selbstbewusstsein», dann ist zu vermuten, dass das Gleiche gemeint ist. Dabei sind die Ausführungen der HSLU verständlicher. Der Wertebezug findet sich bei der HSLU ausschliesslich bei den Selbstkompetenzen, dabei geht es aber um eine Kongruenz zwischen Werten und Verhalten, unklar bleibt die Wertebasis.	Werkstattberichten dokumentiert wurde (HSA Luzern, 2004a, 2004b). Das Kompetenzprofil stützt sich auf eine eigene Kompetenzdefinition: «Unter den Kompetenzen einer Person verstehen wir das Vermögen und die Bereitschaft, unter Rückgriff auf ihr Wissen und ihr Können in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu werden und die Aufgabe zu bearbeiten. Die individuellen Kompetenzen sind die Grundlage der konkreten Handlungen und Leistungen (Performanz bzw. Handlungskompetenz).» (Gabriel-Schärer, 2012, S. 7) Das Kompetenzprofil ist so verfasst, dass in einem ersten Teil von Kompetenzen und Dimensionen in Form von Stichworten gesprochen wird (Gabriel-Schärer, 2007, S. 10–12), die dann im Detail entlang von Lernergebnissen ausgeführt werden (Gabriel-Schärer, 2007, S. 13–25). Dabei erfolgt auch eine Unterscheidung der Fach- und Methodenkompetenzen für die drei Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik. Diese Sensibilität für die unterschiedlichen Richtungen der Sozialen Arbeit ist bei der HLSU aus Sicht des Studienganges zentral, da sie als einzige Fachhochschule in der Deutschschweiz das Bachelorstudium mit den drei Studienrichtungen als Profilbildung anbietet. Dies zeigt sich auch daran, dass dafür theoretische Grundlagen (Husi & Villiger, 2012) erarbeitet wurden, und auch bei aktuellen Forschungen (Huber, Kirchschlager Stephan, Knecht Donat & Schmid Peter A., 2020) sind die drei Studienrichtungen eine wesentliche Grundlage. Auffallend und bemerkenswert bei der HSLU ist weiter, dass sie den Prozess und die Entstehung des Kompetenzprofils publiziert und transparent gemacht hat (Gabriel-Schärer, 2007). Im Unterschied zu den anderen Hochschulen ist auffallend, dass die Selbst- und Sozialkompetenzen im Kompetenzprofil den Fach- und Methodenkompetenzen vorgelagert sind. Dies wird dadurch begründet, dass diese Fähigkeiten für den Beruf von zentraler Bedeutung sind (Gabriel-Schärer, 2007, S. 10). Die Relevanz der Selbstkompetenzen zeigt sich auch im Dokumentenporträt (siehe Tabelle 9).

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
					Im aktuellen Studienführer (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2021) finden sich zwar Ziele und Kompetenzen für die Praxisausbildung (S. 47), aber das Kompetenzprofil als Ganzes ist nicht im Studienführer vorzufinden.
ZHAW Qualifikationsprofil seit 2011 in Kraft Das Qualifikationsprofil wird im Rahmen eines Projektes und im Abgleich mit dem neu erarbeiteten Masterprofil überprüft und weiterentwickelt.	*Sehr hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Die Fachkompetenzen werden als ‹Wissen› formuliert und in Form von Learning-Outcomes konkretisiert. Bei diesen steht die Anwendung des Wissens im Vordergrund. Die ZHAW beschreibt alle Themen/Kompetenzen, die von der SASSA im Rahmenkonzept beschrieben sind. Zudem führt sie diese etwas detaillierter auf, weshalb beim Dokumentenporträt die Anzahl der Fachkompetenzen visuell auffällt. Einzig der Wissensbereich ‹Grundlagen zur Kommunikation/Interaktion› wird nicht explizit erwähnt.	*Sehr hohe Übereinstimmung, Unterschiede in erster Linie sprachlicher Art* Die Methodenkompetenzen werden als ‹Fähigkeiten› formuliert und in Form von Learning-Outcomes konkretisiert. Die ZHAW beschreibt alle Themen/Kompetenzen, die von der SASSA im Rahmenkonzept beschrieben sind. Einzig die Kooperationskompetenz findet sich bei der ZHAW nicht bei der Methoden-, sondern bei der Sozialkompetenz. Die ZHAW formuliert zusätzlich die Kompetenz zur Öffentlichkeitsarbeit (M6), die in dieser Form im SASSA-Konzept nicht zu finden ist: «Studie-	*Punktuelle thematische Übereinstimmung, sprachlich durchgehend unterschiedlich* Die Sozialkompetenzen werden als ‹Fähigkeiten› formuliert und in Form von Learning-Outcomes konkretisiert. Die im SASSA-Konzept beschriebene Beziehungsfähigkeit wird bei der ZHAW viel detaillierter ausgeführt und in Form von zwei Kompetenzen (S1 und S2) beschrieben. Dafür fehlen einige SASSA-Kompetenzen, zum Beispiel die ‹Rollenflexibilität/Rollensicherheit›, aber auch der Bereich der interprofessionellen und interdisziplinären Zusammenarbeit. S2 be-	*Hohe Übereinstimmung* Die Selbstkompetenzen werden als ‹Fähigkeiten› formuliert und in Form von Learning-Outcomes konkretisiert. Identische Kompetenzen wie bei der SASSA; die SASSA-Kompetenz ‹Selbstständigkeit› wird nur indirekt erwähnt, indem sie implizit als Voraussetzung der anderen Kompetenzen gesetzt wird. Die SASSA-Kompetenz ‹Professionelles Selbstbewusstsein› wird nicht erwähnt.	Das Qualifikationsprofil des Departementes Soziale Arbeit Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften zeichnet sich durch eine hohe inhaltliche Übereinstimmung mit dem Rahmenkonzept der SASSA aus. Bei den Fach- und Methodenkompetenzen sind die formulierten Kompetenzthemen fast identisch, aber auch sonst zeigen sich hohe Übereinstimmungen. Unklar ist, weshalb die ZHAW nicht ein Kompetenzprofil, sondern ein Qualifikationsprofil erarbeitet hat. Qualifikationen werden in der Literatur zwar als Teil von Kompetenzen beschrieben, verfügen aber nicht über die «gleiche Komplexität und gleiche Qualität» (zum Beispiel bei (Arnold & Erpenbeck, 2016; Erpenbeck, Rosenstiel et al., 2007). Kompetenzen enthalten demnach Qualifikationen, lassen sich aber nicht darauf reduzieren oder einengen. Die ZHAW ist mit der Betonung auf Qualifikationen aber nicht alleine. So schreibt der Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016) von einem «Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit». Gemäss eigenen Angaben war das SASSA-Rahmenkonzept bei der Ausarbeitung eine zentrale Referenz und dies ist auch klar erkennbar. Das Qualifikationsprofil ist zwar in Form einer eigenen Publikation mit eigens entwickelten Grafik publiziert, jedoch fehlt in der Einleitung eine Begriffsklärung. Zudem wird das Verhältnis zwischen Qualifikationen und Kompetenzen nicht diskutiert, im Fliesstext wird dann von einem Fachkompetenzprofil geschrieben (ZHAW - Departement Soziale Arbeit, 2011, S. 2). Im Vergleich zu den anderen Hochschulen fällt auf, dass die Kompetenzen und die Learning-Outcomes im Qualifikationsprofil durchbuchstabiert und durchnummeriert sind. Diese Buchstaben/Zahlen finden sich dann auch in den Modulbeschreibungen als

Kompetenzebene / Kompetenzprofile	**Fachkompetenzen**	**Methodenkompetenzen**	**Sozialkompetenzen**	**Selbstkompetenzen**	**Fallzusammenfassung** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang
	Die ZHAW formuliert eine zusätzliche Kompetenz (F2), die in dieser Form im SASSA-Konzept nicht zu finden ist: «Studierende können zentrale rechtliche und ethische Fragestellungen und Grundpositionen der Sozialen Arbeit erläutern.»	rende können Verständnis und Öffentlichkeit für soziale Fragen und Anliegen herstellen.»	schreibt zwar folgendes Learning-Outcome: «Studierende gestalten soziale Interaktion und Kommunikation auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene adressatenspezifisch.» Aber diese Ausführung deckt die interprofessionelle Zusammenarbeit nicht ab.		übergeordnete Ausgangspunkte, damit Lernziele formuliert werden können. In diesen Beschreibungen wird der Begriff Learning-Outcomes nicht verwendet, sondern es wird von Lernzielen geschrieben. Gemeint ist aber das Gleiche, es geht darum, was Studierende zu erreichen oder zu erwerben haben.

2.6.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Die erkenntnisleitende Fragestellung des ersten empirischen Teils lautet wie folgt:

- «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen die Kompetenzprofile der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) im Vergleich mit dem (normativen) Rahmenkonzept der SASSA? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Das Rahmenkonzept der SASSA stammt aus dem Jahre 2007 und wurde seitdem nicht mehr überarbeitet respektive inhaltlich geprüft.[36] Im internationalen Vergleich handelt es sich dabei um ein älteres Rahmenkonzept; die Grundlagen aus England (2018), Deutschland (2016) oder den USA (2015) wurden rund zehn Jahre später entwickelt oder überarbeitet. Für die USA hält das *Council on Social Work Education* reglementarisch fest[37], dass die nationalen Standards regelmässig, aber spätestens alle sieben Jahre überprüft werden müssen.

Die Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Deutschschweiz sind im Rahmen des Bologna-Prozesses entstanden, die HSLU und die FHNW haben das Fundament des Kompetenzprofils in den Jahren 2007/08 gelegt und rund fünf Jahre später überarbeitet. In der Zeit zwischen 2011 und 2013 wurden die Profile von BFH, ZHAW und Ost entwickelt.

Aktuell sind alle untersuchten Fachhochschulen (BFH, FHNW, HSLU, OST und ZHAW) daran, ihr Kompetenzprofil und bzw. oder Curriculum zu überarbeiten oder neue Studiengänge zu konzipieren. Dabei variiert die Überarbeitung von minimal (ZHAW) bis grundlegend (OST und BFH). Die neuen Kompetenzprofile und Studiengänge werden voraussichtlich 2022 oder 2023 in Kraft treten, teilweise ist die Inkraftsetzung noch nicht klar datiert. Welche Bedeutung das SASSA-Rahmenkonzept aus dem Jahre 2007 für diese Überarbeitungen hat, wird sich zeigen. Die neuen Kompetenzprofile werden so gestaltet, dass sie nicht in Zusammenarbeit oder Absprache mit der SASSA oder bilateral zwischen den Fachhochschulen entwickelt werden. Jede Hochschule geht dabei ihren eigenen Weg, die Entwicklungen unterstehen dabei in der Regel zum einen einer gewissen Geheimhaltung, zum anderen wird der Prozess für Aussenstehende geöffnet, die auch zur Mitarbeit eingeladen werden (Studer, 2021). Alle Fachhochschulen haben bei der Erarbeitung der untersuchten Kompetenzprofile die Anspruchsgruppen in irgendeiner Form befragt oder zur Mitarbeit eingeladen. Dabei lag der Lead für die Entwicklung der Kompetenzprofile bei den Hochschulen.

Untenstehend werden Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellung zusammengefasst:

---

36 Gemäss Agnès Fritze, Präsidentin der SASSA und Direktorin der FHNW, ist die Erarbeitung eines neuen Orientierungsrahmens in Planung (Informelles Gespräch vom 06.02.2021).

37 The COA and the COEP are responsible for revising the EPAS. The revision takes place in accordance with the CSWE bylaws, which mandate that the policy statement be reviewed by COEP "at periodic intervals not to exceed 7 years." (CSWE (2015, S. 4).

(1) Als zentrale Erkenntnis kann festgehalten werden, dass sich die Kompetenzprofile der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) erkennbar am Rahmenkonzept der SASSA orientieren. Diese Orientierung kann thematisch gezeigt werden und findet sich auch in den Dokumenten, die sich mit der Entstehungsgeschichte der Kompetenzprofile auseinandersetzen. Keine Hochschule weicht ab und wählt eine eigene Konzeption. Die Professionskompetenz wird im Rahmenkonzept und in den untersuchten Kompetenzprofile über die Kompetenzarten Fach-, Methoden- und Sozial- und Selbstkompetenz ausdifferenziert. Die Verbindlichkeit zum SASSA-Konzept besteht, die Konsensbildung der Community hat somit funktioniert und die Profile der Studiengänge sind gegen aussen sowohl für die Praxis als auch für die Studierenden als FH-Studiengänge der Sozialen Arbeit erkennbar. Dennoch haben sich unterschiedliche Studiengänge entwickelt, ohne dass ein identitärer Kern aufgegeben wird. Insofern hat der von der Hochschulrektorenkonferenz (2020) und von Schaper (2012) an Rahmenkonzepte formulierte Anspruch funktioniert: Rahmenkonzepte benennen das Wesentliche eines Fachs und lassen Raum für spezifische und individuelle Ergänzungen der einzelnen Studiengänge.

(2) Das Rahmenkonzept der SASSA und die Kompetenzprofile der Fachhochschulen der Deutschschweiz werden unterschiedlich theoretisch oder empirisch begründet. Während das SASSA-Rahmenkonzept auf eine Begründung verzichtet, verweisen einzelne Hochschulen auf eigene Forschungen und theoretische Begründungen hin (Gabriel-Schärer, 2007; Kasteel et al., 2008). Diese erfüllen aber, soweit dies beurteilt werden kann, nicht die Überlegungen zur empirischen Analyse von Ghisla (2008), die für ein Kompetenzprofil notwendig sind. Zudem fällt auf, dass von den Fachhochschulen über längere Zeit kein Versuch mehr unternommen wurde, eine theoretische oder empirische Basierung ihres eigenen Kompetenzprofils – sei es für das bestehende oder das zu entwickelnde Kompetenzprofil – vorzunehmen. Das Fehlen der empirischen oder theoretischen Begründungen kann so interpretiert werden, dass der Begründungspflicht für Kompetenzprofile (Gabriel-Schärer, 2007) von den untersuchten Fachhochschulen kein grosses Gewicht beigemessen wird. Zudem ist auch nicht erkennbar, dass die Fachhochschulen gemeinsam an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, um eine theoretische und empirische Fundierung eines Kompetenzprofils respektive Rahmenkonzeptes vorzunehmen.

(3) Als Gemeinsamkeit der untersuchten Kompetenzprofile und der Entstehungs- und Verwendungsgeschichte kann eine Offenheit der Kompetenzprofile für curriculare Entwicklungen in den Hochschulen konstatiert werden. Dieser Punkt wurde zwar nicht systematisch untersucht, doch es konnte gezeigt werden, dass Veränderungen in den Studiengängen möglich sind, ohne dass jeweils die Kompetenzprofile angepasst werden müssen. Diese sind somit belastbar für interne Diskussionsprozesse und offen für ‹erfahrungsbasierte› Anpassungen. Dadurch kann ein Studiengang weiterentwickelt werden, wie dies zum Beispiel die BFH mit dem zusätzlichen Fokus auf Sozial- und Selbstkompetenzen, die HSLU mit der Studienrichtung Sozialpädagogik und die FHNW mit der Freiform oder den Kasuistik-Modulen gezeigt haben. Keine Rückschlüsse sind allerdings in Bezug auf die Frage möglich, ob diese Bottom-up-Prozesse strukturiert oder eher zufällig erfolgen.

(4) Es bestehen aber auch Differenzen, einerseits zwischen den Kompetenzprofilen und dem SASSA-Rahmenkonzept und andererseits zwischen den Kompetenzprofilen der Hochschulen. Diese Unterschiede werden nachfolgend exemplarisch beschrieben und beziehen sich auf die Tabelle 10 sowie die Ausführungen in Kapitel III-2.1:

- Die Zuordnung der Themen und Inhalte in den Kompetenzbereichen erfolgt teilweise unterschiedlich. Diese verschiedenen Zuordnungen nehmen alle Fachhochschulen vor, dabei ist aber kein einheitliches Vorgehen oder Muster erkennbar. Unterschiede sind dabei nicht nur zum Rahmenkonzept feststellbar, sondern auch zwischen den Hochschulen. Die FHNW wählt dabei ein eigenständiges Vorgehen, ohne sich von den Themen der SASSA zu distanzieren. Die Fach- und Methodenkompetenzen werden zusammengefasst, die Sozialkompetenzen beziehen sich ausschliesslich auf die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und bzw. oder Dritten, nicht aber auf die Klientinnen und Klienten. Die Zusammenarbeit mit diesen wird den Fach- und Methodenkompetenzen zugeordnet. Bei der HSLU fällt zum Beispiel auf, dass die Fachkompetenzen einer eigenen Logik folgen, bei den Sozialkompetenzen wird die Systematik der SASSA direkt übernommen.
- Die Frage, ob die Studierenden nach dem Bachelorstudium in der Lage sind, zu forschen und Daten zu erheben, wird von den Fachhochschulen unterschiedlich beantwortet. Während die BFH und die OST in Bezug auf die Kompetenz schreiben, dass «fallspezifisch Daten erhoben werden können», geht die ZHAW davon aus, dass Studierende qualitative und quantitative Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren anwenden können. Die FHNW hat die Forschungskompetenz dem Master zugeordnet, und im Bachelor geht es darum, Forschungsergebnisse zu verstehen und zu nutzen.
- Es werden von einzelnen Fachhochschulen zusätzliche Kompetenzen zum SASSA-Rahmenkonzept formuliert. Diese können mit dem Zeitgeist oder der gesellschaftlichen Entwicklung begründet werden, so zum Beispiel die Medienkompetenz (HSLU und OST), Fähigkeit im Umgang mit Diversity (BFH und ZHAW), aber auch die zusätzliche Erweiterung der Kompetenzen, die von der SASSA nicht vorgesehen waren: etwa die «Fähigkeit, Angebotslücken zu erkennen» und die «Fähigkeit zur Innovation» (FHNW), die «Kompetenz, Projekte zu leiten und zu managen» (HSLU und FHNW) oder die «Fähigkeit zur Öffentlichkeitsarbeit» (ZHAW).
- Hinsichtlich des Kompetenzbegriffs um das Kompetenzverständnis zeigt sich ein heterogenes Bild. Bei einzelnen Profilen bleibt unklar, auf welche Referenzen Bezug genommen wird; eine Begriffsklärung erfolgt nicht (SASSA, OST und ZHAW). Bei anderen wird eine eigene Definition vorgenommen (HSLU), eine bestehende Definition adaptiert (FHNW) oder nachgelagert zur Erarbeitung des Kompetenzprofils ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt (BFH). Insgesamt bleibt unklar, ob es sich um zufällige Entscheidungen handelt, da eine (theoretische) Begründung für das den Kompetenzprofilen zugrunde liegende Kompetenzverständnis nicht oder nur fragmentarisch vorliegt. Für alle Profile kann festgehalten werden, dass zwischen den Kompetenzen, welche die Persönlichkeit betref-

fen (und somit den Kern, den Habitus meinen), und anderen Kompetenzen kein Unterschied gemacht wird. Ein umfassendes Kompetenzverständnis, wie von Heil (2007) beschrieben, findet sich bei den untersuchten Unterlagen der Fachhochschulen nicht.

- Die Unklarheit in Bezug auf den Kompetenzbegriff wirkt sich auch auf die verwendeten Begrifflichkeiten aus: Es finden sich in den Profilen folgende Begriffe rund um die Kompetenzbeschreibungen: Qualifikationen, Wissen, Fachwissen, Wissensbereiche, Teilwissensbereiche, Fähigkeiten, Kenntnisse, Learning-Outcomes, Dimensionen, Kompetenzen, Teilkompetenzen, Fertigkeiten, Haltungen, Core- und Minor-Competence. Teilweise werden diese Begriffe synonym zum Kompetenzbegriff verwendet, teilweise handelt es sich um eine Operationalisierung von Kompetenzen. Auffallend ist dabei, dass sich alle Fachhochschulen bei den verwendeten Begriffen voneinander unterscheiden. Keine FH verwendet dabei die gleichen Begriffe wie die SASSA. Bei der SASSA werden die Kompetenzen als «Kenntnisse und Fähigkeiten» beschrieben.
- Weitere Differenzen kurz zusammengefasst: a) Die FHNW verfügt als einzige Hochschule über ein durchgängiges Kompetenzprofil für Bachelor, Master und PhD. Das SASSA-Rahmenkonzept unterscheidet zwischen Bachelor und Master. b) Die HSLU beschreibt ausgewählte Methodenkompetenzen in Form von Core- bzw. Minor-Kompetenzen für die drei Studienrichtungen. c) Die Form der Publikation der Kompetenzprofile wird unterschiedlich gehandhabt. Bei der OST ist es schwierig, das Kompetenzprofil aufzufinden; es ist nicht Teil der offiziellen Publikationen. Bei der ZHAW wird das Qualifikationsprofil mit eigenem Design und eigener Grafik publiziert.

Bezug nehmend auf das Kapitel II, in dem der Diskussions- und Theoriestand dargestellt wurden, fällt ergänzend zu den bisherigen Ausführungen auf, dass aufgrund der untersuchten Kompetenzprofile keine verlässlichen Aussagen darüber gemacht werden können, wie die Hochschulen das Theorie-Praxis-Verhältnis verstehen. Gemäss Arens-Fischer et al. (2019) ist dies für duale Studiengänge grundlegend, was auch für die Soziale Arbeit gilt (Dewe, 2012). Zudem wird deutlich, dass die Kompetenzprofile im internationalen Vergleich beinahe wertfrei und ohne Bezugnahme auf eine berufsethische Basis auskommen. Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die in Kapitel II-3.3 festgestellte fehlende Wertebasis des SASSA-Rahmenkonzeptes auf die untersuchten Kompetenzprofile diesbezüglich auswirkte.

2.6.3 Offene Fragen und Ausblick auf den zweiten Teil der Forschung

Im letzten Kapitel werden die eingangs formulierten Fragen dargestellt:

- Konnte die Fragestellung durch die Dokumentenanalyse beantwortet werden? Welche Fragen konnten mit den erhobenen Daten nicht beantwortet werden? Wo lassen sich (Wissens-)Lücken identifizieren?
- Welche Fragen stellen sich im Anschluss an die eigene Forschung? Welche neuen Fragen haben sich innerhalb des Forschungsprozesses erst ergeben?
- Was bedeuten die Ergebnisse für den zweiten empirischen Teil? (Kapitel IV)

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Fragestellung beantwortet werden konnte. Die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede konnten beschrieben werden. Dabei ist für den zweiten Teil der Forschung unter anderem bedeutsam, dass sich alle Hochschulen am SASSA-Rahmenkonzept orientieren. Die Kompetenzprofile stellen zwar einen Orientierungsrahmen für das Curriculum dar, aber aufgrund der Erfahrung im Studienalltag sind Entwicklungen möglich. Auffallend und relevant ist auch, dass keine Hochschule den Versuch unternommen hat, das Kompetenzprofil auf eine theoretische Basis zu stellen. Daraus ergeben sich Lücken, neue Fragen und Erkenntnisse für den zweiten Teil der Forschung, in dem die Kompetenzen thematisiert werden, welche die Fachhochschulen für den Lernort Praxisorganisation beschreiben.

(1) Es finden sich in den untersuchten Dokumenten wenig Hinweise über ein expliziertes Verständnis darüber, wie Theorie und Praxis zu relationieren sind. Alle Profile beschreiben die Notwendigkeit der Relationierungskompetenz und meinen dabei die von Dewe (2012) dargelegte Kompetenz der Übersetzungsleistung. Im Zusammenhang mit dem delegierten Kompetenzerwerb an dem Lernort Praxisorganisation ist deshalb offen, ob und wie diese Frage von den Hochschulen im Rahmen der Praxisausbildung geklärt wird. Dabei geht es auch darum, welcher Kompetenzerwerb vom ‹Ganzen› an den Lernort Praxisorganisation delegiert und wie diese Delegation von den Hochschulen begleitet wird.

(2) Die untersuchten Kompetenzprofile formulieren Abgangskompetenzen. Offen bleibt demnach, wie der Erwerb erfolgen soll. Im Rahmen des Studiums und der Praxisausbildung stellt sich deshalb die Frage, ob die Fachhochschulen nebst den Kompetenzprofilen ein Kompetenzmodell im Sinne eines Kompetenzentwicklungsmodells (Winther, 2010) beschreiben. Dabei ist relevant, wie dieses Kompetenzentwicklungsmodell die beiden Lernorte Praxisorganisation und Hochschule relationiert, der Erwerb der Kompetenzen geplant wird und welche lehr- und lerntheoretischen Annahmen und Setzungen dabei vorgenommen werden.

(3) Das Kompetenzverständnis bleibt im Rahmen des Kompetenzprofils weitgehend unklar. Daraus ergibt sich folgende Frage: «Wenn die Hochschulen den Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung an den Lernort Praxisorganisation delegieren, wie erfolgt die (Er-)Klärung, was eine Kompetenz ausmacht respektive wie der Kompetenzerwerb von praxisausbildenden Personen formuliert, begleitet und beurteilt werden kann?» Dabei wird interessant sein, ob der Kompetenzbegriff gar nicht, nur am Rande oder im Sinne der Ausführungen von Heil (2007) umfassend beschrieben wird.

(4) Ein weiterer, im internationalen Vergleich auffallender Punkt ist, dass die Kompetenzprofile auf keine Wertebasis der Sozialen Arbeit Bezug nehmen. Während demnach andere Konzepte auf die Menschenrechte, berufliche und bzw. oder ethische Kodexe der Sozialen Arbeit verweisen, wirken die Kompetenzprofile wertneutral. Daraus ergibt sich die Frage, ob auch die Kompetenzen in der Praxisausbildung wertneutral formuliert sind.

IV DER VON DEN FACHHOCHSCHULEN AN DIE PRAXIS DELEGIERTE KOMPETENZERWERB

In diesem zweiten empirischen Teil rücken die von den Fachhochschulen der Deutschschweiz an die Praxisorganisationen delegierten Kompetenzen in den Vordergrund. Während also im vorangegangenen Kapitel das ‹Ganze› - die Kompetenzprofile – Gegenstand der Beschreibung waren, steht nun der ‹Ausschnitt› - der Lernort Praxisorganisation - im Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung. Dabei dienen wiederum die entsprechenden Dokumente der Fachhochschulen der Deutschschweiz als Ausgangspunkt für die strukturierende Beschreibung. Zudem wurden Gespräche mit den Verantwortlichen für die Praxisausbildung der Hochschulen geführt. Folgende Frage ist für diesen empirischen Teil erkenntnisleitend:

> «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigt der von Studiengängen der Sozialen Arbeit an die Praxisorganisationen delegierte Kompetenzerwerb unter Heranziehung eines ausgewählten Professions- und Kompetenzmodells? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Während die Grundlage und die Kriterien für die strukturierende Beschreibung der Kompetenzprofile einfach begründbar sind – so liegt ja ein Rahmenkonzept für Kompetenzprofile in der Schweiz vor - gilt dies für den zweiten empirischen Teil nicht. Wie im Teil II festgehalten, ist nicht klar, welche Kompetenzen effektiv am Lernort Praxisorganisation zu erwerben sind. Während für Studiengänge der Sozialen Arbeit die Abschlusskompetenzen in Form von Rahmenkonzepten erarbeitet wurden, gilt dies für das, was im Rahmen von Praxismodulen zu geschehen hat, nicht. Es ist in der deutschsprachigen Literatur zwar unbestritten, dass die beiden Lernorte in einem Verhältnis zueinanderstehen, aber es ist nicht geklärt, in welchem Verhältnis. Dabei werden sowohl die Voraussetzungen, welche die Studierenden bei Eintritt in das Praxismodul mitbringen müssen, nicht beschrieben, wie auch die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen in der Praxis. Es ist also unklar, welche Kompetenzen am Lernort Praxisorganisation zwingend zu erwerben sind, damit die Studierenden nach der Praxisphase am Lernort Hochschule an die Inhalte des Studiums anschliessen können.

Damit ein strukturierender Vergleich möglich ist, braucht es eine (theoretische) Referenz, an der die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt werden können. Es wäre durchaus denkbar, die Kriterien für den Vergleich empirisch herzuleiten. Für die vorliegende Dissertation wurde ein anderer Weg gewählt und es wird auf ein Professions- und Kompetenzmodell (Bogo, 2010; CSWE, 2015; Bogo et al., 2014; McGuire & Lay, 2020) aus den USA zurückgegriffen. Das Modell und die Begründung für die Auswahl der Referenz stehen im Kapitel IV-3.2. im Fokus. Da es sich um ein Modell aus den USA handelt, kommt dem induktiven Zugang bei der Dokumentenanalyse eine besondere Bedeutung zu, da ja vor der Analyse nicht klar ist, ob es sich um tragfähiges Modell handelt, um Aussagen über die Grundlagen der Fachhochschulen der Deutschschweiz zu treffen.

Der erste empirische Teil wurde damit abgeschlossen (III-2.6.3), dass die Ergebnisse in Bezug auf deren Bedeutung für die zweite Forschungsfrage diskutiert wurden. Dabei wurde das Fehlen von

belastbaren Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, die Frage nach einem Kompetenzentwicklungsmodell, die Kommunikation des Kompetenzverständnisses der Hochschule an den Lernort Praxisorganisation festgehalten und es wurde die Frage formuliert, ob die fehlende Wertebasis der Kompetenzprofile sich auch bei den an die Praxis delegierten Kompetenzen zeigt.

Im Anschluss an die Herleitung der Haupt- und Subkategorien werden diese Ergebnisse und Fragen aus dem ersten empirischen Teil aufgegriffen und ins Verhältnis zu den entwickelten Kategorien gesetzt.

1 Methodisches Vorgehen

In Kapitel III-1. wurde das methodische Vorgehen für die Beantwortung der ersten Fragestellung ausgeführt. Diese Ausführungen und die Begründungen gelten auch weitestgehend für den zweiten Teil: Es wurden Dokumente von Hochschulen mit der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und Gespräche mit den Expertinnen und Experten der jeweiligen Hochschule geführt.

Die Unterschiede bestehen in diesem zweiten empirischen Teil darin, dass jeweils mehrere Dokumente der Hochschulen untersucht werden, und wie bereits einleitend festgehalten, keine diskursiv geklärte Referenz der Fachhochschulen besteht, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Hochschulen zu bestimmen und darzustellen.

Das untenstehende Ablaufschema von Kuckartz (2018), das bereits in Kapitel III-1 eingeführt wurde, ist ebenfalls für die Beantwortung Fragestellung erkenntnisleitend:

Abbildung 4: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung nach Kuckartz, 2018, S. 100)

Dem Ablaufschema folgend, sind die einzelnen Phasen in den nächsten Kapiteln nun Gegenstand von weiteren Ausführungen. Zunächst stehen Darlegung zum untersuchten Material an. Wie an

anderer Stelle festgehalten, handelt es sich bei den untersuchten Kompetenzprofilen, Studienführern, Modulbeschreibungen und Beurteilungsrastern um amtliche Dokumente, die als «institutionalisierte Spuren» zu verstehen sind und «aus ihnen legitimerweise Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser bzw. der von ihnen repräsentierten Organisationen gezogen werden können» (Wolff, 2009, S. 503).

2 Die Beschreibung der einzelnen Phasen/Ergebnisse und Interpretation

2.1 Phase 1: Beschreibung des Materials: Auswahl, Entstehungs- und Verwendungsgeschichte

In diesem Kapitel geht es darum, das Material, welches im Rahmen der Dokumentenanalyse untersucht wird, zu beschreiben und somit um die Grundlagen und Dokumente der Fachhochschulen, die sich mit den an die Praxis delegierten Kompetenzen auseinandersetzen. Dabei ist auch die Entstehungs- und Verwendungsgeschichte der ausgewählten Dokumente von Interesse. Gemäss Kuckartz sind die Auswahleinheiten als Grundeinheiten einer Inhaltsanalyse zu verstehen und diese werden «nach einem bestimmten Auswahlverfahren aus der Grundgesamtheit (d. h. der Menge aller potenziellen Untersuchungsobjekte) für die Inhaltsanalyse ausgewählt» (2018, S. 30). Bei der vorliegenden Forschung werden die ausgewählten Einheiten mit der Fragestellung begründet, die Auswahl des Materials (vgl. Anhang 4) erfolgt dabei aufgrund der beiden untenstehenden Punkte, die durch die Operationalisierung der Fragestellung begründet wird (siehe dazu auch die Begründung und Herleitung der Hauptkategorien in Kapitel IV-2.2.).

- **Kompetenzprofile:** Im Teil III finden sich Ausführungen zum Kompetenzprofil der jeweiligen Hochschulen. Auf diese Inhalte wird teilweise verwiesen oder sie werden explizit aufgegriffen. Dabei werden die Ausführungen besonders bedeutsam, die sich mit der Organisation, respektive dem impliziten Verständnis, wie Theorie und Praxis zu relationieren sind, auseinandersetzen.
- **Grundlagen für den an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzerwerb**: Es werden die Dokumente und Kompetenzen beschrieben, die Gegenstand der Inhaltsanalyse sind. Dabei wird auch das Verhältnis der einzelnen Dokumente zueinander diskutiert und der Frage nachgegangen, ob theoretische, empirische oder praktische Begründungen für die Auswahl der delegierten Kompetenzen vorliegen. Die Begleitung der Praxismodule seitens der Hochschule und die Beurteilung des delegierten Kompetenzerwerbs durch die Praxisausbildenden sind ebenfalls Gegenstand der Untersuchung. Dazu wurden Expertinnen und Experten der Hochschulen befragt und diese Aussagen sind in den thematischen Summarys und Fallzusammenfassungen ebenfalls berücksichtigt worden (siehe Kapitel IV-2.6).

Im Vordergrund stehen diejenigen Grundlagen der Fachhochschulen, welche sich mit dem Praxismodul in Praxisorganisationen auseinandersetzen, und zwar im Rahmen eines Vollzeit- oder Teilzeitstudiums. Es gibt – wie in Kapitel II -4.4 ausgeführt – verschiedene Formen der Praxisausbildung. Der gewählte Fokus ist mit der Fragestellung zu begründen, da es ja darum geht, die Fachhochschulen miteinander zu vergleichen und daraus übergeordnete Diskussionspunkte zu identifizieren. Der Vergleich ist nur entlang dieser Form der Praxisausbildung möglich, da das Praxismodul in einer Praxisorganisation im Vollzeit- oder Teilzeitstudium an allen untersuchten Fachhochschulen möglich ist, hingegen die studien- oder praxisbegleitende Form nicht. Das befristete Praxismodul in einer Praxisorganisation ist zudem diejenige Form, die über alle Hochschulen hinweg am bedeutsamsten ist in Bezug auf die investierten Ressourcen von Seiten der Hochschule aber auch der Praxisorganisationen.

2.1.1 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung des Departementes Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule (BFH) [38]

In Kapitel III-3.1.5. standen das Kompetenzprofil und das Curriculum des Bachelor Studiums in Sozialer Arbeit der Berner Fachhochschule im Fokus. Es finden sich in diesem Kapitel folgende Ausführungen, welche die Praxisausbildung direkt betreffen:

> Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis liegt im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss Judith Studer und Michael Zwilling nicht zugrunde. Die Relationierung wird insbesondere durch die praxismodulbegleitenden Gefässe wie die Theorie-Praxis-Werkstatt, die Fallwerkstatt, die Projektwerkstatt oder die Ausbildungssupervision vorgenommen.

Caroline Pulver teilt diesbezüglich die Einschätzung von Michael Zwilling und Judith Studer, verweist aber auf die praxisbegleitenden Module: Theorie-Praxis-Werkstatt, Projektwerkstatt und Fallwerkstatt.

Die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen und Lernziele (Learning Outcomes), finden sich in den Modulbeschreibungen zu den Praxismodulen I (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020e) und II (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020f). Diese Kompetenzen sind mit dem Kompetenzprofil verlinkt, zudem ist die Kapitelsetzung sowohl beim Profil wie auch bei der Modulbeschreibung identisch. Dadurch werden die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen im Kompetenzprofil verortet. Die Lernziele (Learning Outcomes) präzisieren die Kompetenzen dahingehend, dass diese auf den Lernort und den Praxiskontext hin formuliert werden. Im Beurteilungsraster für die Praxisausbildenden (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020b) finden sich die delegierten Kompetenzen wieder, indem zu Beginn der Kompetenz eine kurze Beschreibung erfolgt, die dann in Form von möglichen Lernzielen konkretisiert wird. Innerhalb dieser Kompetenzen – insgesamt sind 31

[38] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Caroline Pulver, Dozentin und Ressortleiterin Praxisausbildung BSc, welches am 10.12.2020 stattfand. Der Text wurde von Caroline Pulver gegengelesen.

Kompetenzen formuliert - müssen dann die Studierenden eigene Lernziele formulieren (siehe dazu weiter unten).

Das Verhältnis der delegierten Kompetenzen, Lernziele und dem Beurteilungsraster kann exemplarisch anhand der Methodenkompetenz wie folgt dargestellt werden:

Tabelle 13: Kompetenzen, Lernziele und dem Beurteilungsraster im Verhältnis zueinander (BFH)

Modulbeschreibung (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020e, S. 4–5)		Beurteilungsraster (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020b, S. 5)
Kompetenzen	Lernziele (Learning Outcomes)	
Die Studierenden … – sind in der Lage, soziale und individuelle Problemlagen sowie deren Auswirkungen zu analysieren und zu verstehen. (2.1) – planen auch unter erschwerten Bedingungen (z.B. Ziel- und Wertkonflikte, Druck, unsichere Datenlage) Interventionen zielgerichtet und in Zusammenarbeit mit den Adressatinnen und Adressaten. Wo der Zusammenarbeit Grenzen gesetzt sind, sind sie dennoch in der Lage, eine begründete Strategie zu verfolgen. (2.2) – können Interventionen begründet einleiten und zielführend umsetzen. Sie zeichnen sich dabei im Besonderen durch ihre kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten aus. (2.3) – wenden ausgewählte Handlungskonzepte, Methoden und Verfahren/Techniken der Sozialen Arbeit angemessen an. (2.4) – sind fähig, in ihrem methodischen Handeln Diversity-Aspekte zu berücksichtigen. (2.5) – können professionelles Handeln (Interventionen) systematisch beobachten und beurteilen (2.6) – haben die Fähigkeit, vernetzend zu arbeiten. Sie sind in der Lage, Kooperationsnotwendigkeiten und -potenziale zu erkennen sowie Kooperationen zu initiieren und zu unterstützen. (2.7) – finden in Organisationen einen angemessenen Umgang mit fremder und eigener Macht. Sie sind fähig, auch innerhalb ausgeprägter hierarchischer Strukturen gemäss	Die Studierenden … – sind in der Lage, adressatenspezifische Problemlagen und deren Auswirkungen zu erkennen und darzulegen. – sind fähig, im jeweiligen Arbeitsfeld nach professionellen Standards methodisch, begründet und reflektiert zu handeln. – sind fähig, ihr professionelles Handeln im jeweiligen Praxiskontext zu beobachten und systematisch auszuwerten. – sind in der Lage, Ziel- und Wertkonflikte im jeweiligen Arbeitskontext zu erkennen und einen angemessenen Umgang damit zu finden. – sind in der Lage, professionelle Gesprächsführungskompetenzen situationsgerecht einzusetzen. – können Diversity-Aspekte im jeweiligen Arbeitskontext benennen und ins professionelle Handeln einbeziehen. – erkennen kontextuelle Vernetzungsnotwendigkeiten und -potenziale und können diese ins professionelle Handeln einbeziehen. – erkennen die Machtstrukturen im jeweiligen Arbeitskontext und können diese Erkenntnisse ins professionelle Handeln einbeziehen. – können das professionelle Handeln gemäss den Standards der Praxisorganisation dokumentieren.	Fähigkeit, planmässig und reflektiert handeln zu können sowie Verfahren bzw. Vorgehensweisen der Sozialen Arbeit zu kennen, zuordnen und adressatengerecht anwenden zu können. Folgende Lernziele stehen zur Auswahl: **Situationsanalyse, Planung und Dokumentation:** Die Studierenden können ihr Handeln im jeweiligen Arbeitsfeld nach professionellen Standards methodisch begründen, reflektieren und gemäss den Standards der Praxisorganisation dokumentieren. **Gesprächsführung:** Die Studierenden setzen professionelle Gesprächsführungskompetenzen situationsgerecht ein. **Vernetzung:** Die Studierenden können kontextuelle Vernetzungsnotwendigkeiten und -potentiale zielführend ins professionelle Handeln einbeziehen. **Selbst wählbare Methodenkompetenz:** Beim selbst wählbaren Lernziel orientieren sich die Studierenden am Kompetenzprofil des Bachelor-Studienganges.

Modulbeschreibung (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020e, S. 4–5)		Beurteilungsraster (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020b, S. 5)
Kompetenzen	Lernziele (Learning Outcomes)	
professionellen Standards zu handeln. (2.8) – sind in der Lage, den Handlungsprozess systematisch und professionell zu dokumentieren. (2.9)		

Die Studierenden formulieren die individuellen Lernziele und Indikatoren im « Beurteilungsraster für die Tätigkeit in der Praxisorganisation». Dabei werden sie von den Praxisausbildenden unterstützt und den Praxisbegleitenden (siehe auch weiter unten) unterstützt. Im Rahmen des ersten gemeinsamen Gesprächs zwischen Praxisausbildendenden, Studierenden und Praxisbegleitenden werden die Lernziele ausführlich besprochen. Die Genehmigung der Lernziele liegt dann aber bei der Praxisbegleitung und somit bei der Hochschule (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020d, S. 2).

Praxisbegleitende werden durch das Departement gestellt, es handelt sich um Dozierende und Angehörige des Mittelbaus, die in der Regel über eine Grundqualifikation in der Sozialen Arbeit verfügen (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020e, S. 8). «Diese begleiten, planen, gestalten und evaluieren den Lernprozess gemeinsam mit den Studierenden und beurteilen am Schluss das Lernergebnis.» (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020e, S. 8). Mit der Beurteilung ist gemeint, dass sie zwar die Gesamtbeurteilung vornehmen (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020d, S. 2), sich die Gesamtnote dabei aus der Note für die Tätigkeit der Studierenden in der Praxisorganisation (2/3) und der Note für den Praxisbericht der Studierenden (1/3) zusammensetzt. (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020d, S. 4). Die Praxisausbildenden beurteilen die Tätigkeit in der Praxisorganisation entlang der Lernziele der Studierenden und nehmen noch eine Gesamteinschätzung der Kompetenzen vor, die über die Lernziele hinausgehen (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020d, S. 4–5). Die Praxisbegleitenden beurteilen einen Praxisbericht, den die Studierenden entlang von ausgewählten Reflexionsfragen aus vier verschiedenen Themenblöcken auswählen. «Die Themenblöcke haben einen unterschiedlichen Fokus, überschneiden sich thematisch aber teilweise. Die Studierenden wählen für sie passende Reflexionsfragen.» (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020e, S. 9).

Die Praxisbegleitenden besuchen die Studierenden zweimal vor Ort in der Praxisorganisation. Beim ersten Besuch stehen gemäss Caroline Pulver die Lernziele im Fokus, beim zweiten Mal der Rück- und Ausblick sowie die Beurteilung der Lernziele und des Kompetenzerwerbs. Die Praxisbegleitung wird mit 10 Stunden pro Praxismodul vergütet. Nach Möglichkeit wird die Praxisbegleitung im Praxismodul I und II von der gleichen Person übernommen, damit eine Kontinuität gewährleistet werden kann.

Die Studierenden werden im ganzen Studium von Coaches begleitet. Diese Personen - teilweise handelt es sich um interne, teilweise um externe Fachpersonen - werden den Studierenden zu Beginn des Studiums zugewiesen. Im Austausch mit den Coaches steht die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden im Fokus, welche unter anderem im Rahmen von Modulen zu Selbst- und Sozialkompetenzen im Studium Gegenstand der Auseinandersetzung ist. «Ziel ist, die eigenen Selbst- und Sozialkompetenzen im Hinblick auf die Erfordernisse der professionellen Sozialen Arbeit angeleitet weiterzuentwickeln.» (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020a, S. 12). Gemäss Caroline Pulver besteht zwischen Praxisbegleitenden und Coaches keinen institutionalisierten Austausch. Den Studierenden wird aber empfohlen, die Lernziele, welche sie sich für die Selbst- und Sozialkompetenzen setzen mit den Lernzielen in den Praxismodulen abzugleichen oder diese für die Praxismodule ganz zu übernehmen. Dazu besteht ein institutionalisierter Austausch zwischen dem Ressort Praxisausbildung und der Projektgruppe Selbst- und Sozialkompetenzen.

2.1.2 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung HSA FHNW [39]

In Kapitel III-2.1.2. standen das Kompetenzprofil der HSA FHNW und die acht Kompetenzen im Fokus der Überlegungen. Der Praxisausbildung sind folgende fünf Kompetenzen zugeordnet (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 11):

Fach- und Methodenkompetenz:

- Fähigkeit zur Prozessgestaltung (K1)
- Fähigkeit zur Dokumentation (K2)
- Fähigkeit zur Innovation (K3)
- Fähigkeit zu leiten und zu führen (K5)

Sozialkompetenz:

- Fähigkeit zur Kooperation (K6)

Die Wegleitung zur Praxisausbildung hält zudem fest, dass innerhalb der weit gefassten Kompetenzen individuelle Schwerpunkte zu setzen sind. Bei der Ausarbeitung der Schwerpunkte für das spezifische Praxisfeld haben die «Praxisorganisationen und die Praxisausbildenden eine hohe Autonomie und eine grosse Verantwortung bei der Umsetzung» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 11). Die Hochschule bietet insofern Orientierungspunkte, indem sie die Fähigkeiten ausformuliert und Beispiele von Schwerpunkten gemeinsam mit Praxisausbildenden als Anregung entwickelt hat (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 11).

Die ausformulierten Kompetenzen (K1-K3, K5 und K6) werden im Kompetenzprofil als Fähigkeiten benannt und lauten wie folgt (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, 11 ff.):

[39] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf verschiedene Gespräche mit Stephan Kösel und Marc Goldoni, beides Mitarbeiter des Studienzentrum der HSA FHNW. Der Autor der Dissertation ist ebenfalls Mitarbeiter der HSA FHNW.

Tabelle 14: Ausformulierte Fähigkeiten im Kompetenzprofil der HSA FHNW

K1 Fähigkeit zur Prozessgestaltung	• Fähig sein, mit Hilfe von Fachwissen und von Analysemethoden die Lebens- und Bedarfslagen sowie die Sozialisations- und Bildungsbedingungen von (potenziellen) Zielgruppen und Adressatinnen- und Adressatensystemen zu analysieren und zu verstehen. • Fähig sein, Interventionen – aufbauend auf die Analyse und das Verständnis sowie mit Hilfe von spezifischen Handlungsmethoden – zielgerichtet und in Zusammenarbeit mit den Adressatinnen- und Adressatensystemen sowie in Kooperation mit anderen beteiligten Fachkräften und Dritten zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.
K2 Fähigkeit zur Dokumentation	• Fähig sein, den professionellen Handlungsprozess systematisch zu dokumentieren. • Fähig sein, die aus der Dokumentation der professionellen Handlungsprozesse entstandenen Informationen zur Verbesserung der Arbeit zu nutzen.
K3 Fähigkeit zur Innovation	• Fähig sein, zu erkennen, wenn die Bedürfnisse von Zielgruppen durch ein gegebenes Angebot nicht angemessen abgedeckt sind. • Fähig sein, Methoden und Verfahren fallbezogen anzupassen und weiterzuentwickeln. • Fähig sein, die Entwicklung von innovativen Angeboten zu fördern und zu unterstützen.
K5 Fähigkeit zu leiten und zu führen	• Fähig sein, einfache Projekte sowie kleinere Arbeitsgruppen und Teams zu leiten. • Fähig sein, Aufgaben zu delegieren und die am Projekt bzw. in der Gruppe partizipierenden Mitarbeitenden in der Erledigung ihrer Aufgaben zu führen.
K6 Fähigkeit zur Kooperation	• Fähig sein, mit anderen Fachkräften und/oder Dritten adäquat zusammenzuarbeiten und – auch bei unterschiedlichen Interessen – fair und transparent zu verhandeln. • Fähig sein, eigene Entscheidungen zu begründen und Zusammenarbeitsprozesse aktiv zu initiieren. • Fähig sein, Konflikte wahrzunehmen und Verantwortung für eine konstruktive Konfliktbeurteilung zu übernehmen.

Die Schwerpunktsetzungen werden – wie bereits festgehalten – autonom von den Praxisausbildenden und den Studierenden vorgenommen. In der Wegleitung sind dazu Beispiele von Schwerpunktsetzungen formuliert, die als Anregung gedacht sind. Exemplarisch für K1 lauten diese wie folgt (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 12):

Tabelle 15: Fähigkeiten und Schwerpunktsetzungen exemplarisch entlang von K1 an der HSA FHNW

K1 Fähigkeit zur Prozessgestaltung	Beispiele von Schwerpunktsetzungen (eine Auswahl)
• Fähig sein, mit Hilfe von Fachwissen und von Analysemethoden die Lebens- und Bedarfslagen sowie die Sozialisations- und Bildungsbedingungen von (potenziellen) Zielgruppen und Adressatinnen- und Adressatensystemen zu analysieren und zu verstehen. • Fähig sein, Interventionen – aufbauend auf die Analyse und das Verständnis sowie mit Hilfe von spezifischen Handlungsmethoden – zielgerichtet und in Zusammenarbeit mit den Adressatinnen- und Adressatensystemen sowie in Kooperation mit anderen beteiligten Fachkräften und Dritten zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.	• Ich bin in der Lage, Arbeitsbeziehungen mit Klienten/Klientinnen und Personen aus deren Umfeld einzugehen und diese aufgabenorientiert und partizipativ zu gestalten (z.B. Beratungskontrakt schliessen, Nähe, Distanz und Kommunikationsverhalten aufgabenbezogen regulieren, Konflikte bearbeiten). • Ich bin in der Lage, mich im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen, Anforderungen und Aufträge zu bewegen und mich - unter besonderer Berücksichtigung der Anliegen der Klientinnen und Klienten- zu positionieren. Ich erkenne dabei das Machtgefälle und die Wechselwirkungen in den Beziehungen zwischen Professionellen und Klientel. • Ich bin in der Lage, Klientinnen und Klienten in ihrer selbstbestimmten Lebensgestaltung zu begleiten und bin sensibel für die Lebenswelt und das Autonomiebedürfnis von Klientinnen und Klienten. • Ich erweitere den Handlungsspielraum der Klientinnen und Klienten unter Berücksichtigung sozialpolitischer Realitäten und unterstützen die gesellschaftliche Teilhabe und Integration. • Ich bin fähig, die Vorgeschichte und aktuelle Situation von Klientinnen und Klienten unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu erfassen (z.B. mit Hilfe biografischer Methoden, Aktenanalyse, systematischer Beobachtung) und kann komplexe Situationen und Fälle theoriegeleitet analysieren und verstehen. • Ich bin in der Lage, relevantes Fachwissen aus eigenen und anderen Disziplinen bei der Gestaltung von Prozessen einzubeziehen. Ich kann die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten erfassen und in der Beurteilung einer Situation berücksichtigen. • (….)

In einem Praxismodul stehen nicht alle fünf Kompetenzen im Vordergrund, sondern im «Verlauf eines Praxismoduls werden drei Kompetenzen verbindlich geplant, erworben und bewertet.» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 17). Im ersten Praxismodul sind dies K1, K2 und K6, im zweiten Praxismodul K1 und K6 sowie eine Wahlmöglichkeit (K2, K3 oder K5). Pro Kompetenz wird in einem dialogischen Prozess zwischen Praxisausbildenden und Studierenden miteinander entschieden, welche passenden zwei Schwerpunkte sich für die Kompetenzerwerbsplanung als «exemplarisches Lernen» eignen (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 17). Die Praxisausbildenden müssen die sechs Schwerpunktsetzungen einzeln benoten, sodass pro Praxismodul sechs Teilnoten zu vergeben sind. «Die Gesamtnote besteht aus den sechs Einzelbewertungen (Teilnoten) der Schwerpunkte in den definierten Kompetenzen, wobei K1 und K6 dreifach zählen.» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 22).

Die Kompetenzerwerbsplanung wird den Mentorinnen und Mentoren zur Kenntnisnahme vorgelegt und diese geben per E-Mail eine Rückmeldung an die Studierenden, die Praxisausbildenden erhalten diese in Kopie (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 19). Mentorinnen und Mentoren sind qualifizierte Fachpersonen aus der Praxis oder Dozierende, respektive wissenschaftliche Mitarbeitende der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und unterstützen die Studierenden im Studium, zum Beispiel bei der Erarbeitung ihres persönlichen Portfolios und auch während der Praxisausbildung. Sie vertreten die Hochschule und werden pro Praxismodul mit fünf Stunden vergütet, dabei findet ein Gespräch vor Ort in der Praxisorganisation statt (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Leitung Praxismodule, 2020, S. 8).

Die FHNW HSA verfügt gemäss eigenen Angaben über einen «systematisch und didaktisch ausgewiesene Orte zur Relationierung von Wissen und methodischem Fallverstehen» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 9). Damit sind drei Kasuistik-Module gemeint:

- Einführung in die Kasuistik
- Kasuistik im Praxiskontext
- Kasuistik im Kontext von Disziplin und Profession

Im Modul «Kasuistik im Praxiskontext» werden folgende Ziele verfolgt (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 10):

> Die Bedeutung der Theorie-Praxis-Relationierung zu erkennen, zu erarbeiten und sie im Kontext der konkreten Praxisorganisation begründen zu können.
> - Die Grundprinzipien und –logiken der Fallkonstruktion und der Fallrekonstruktion anzuwenden.
> - Die Grundschritte des methodischen Handelns bezogen auf die Bedürfnisse der Klientel und der Gegebenheiten der Organisation einzuüben.
> - Verschiedene Konzepte und Methoden theoretisch bzw. konzeptionell zu verorten, anzuwenden und deren Auswahl begründen zu können.

Dies drei Kasuistik-Module finden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium statt und bauen aufeinander auf (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 9–10). Eine theoretische Begründung oder ein Entwicklungs-Kompetenzmodell ist der Delegation der Kompetenzen gemäss Stephan Kösel nicht zugrunde gelegt, auch wenn im Ausbildungskonzept festgehalten ist, dass es seitens der HSA klare Vorgaben gibt, «wann welche Kompetenzen zu erwerben sind» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020, S. 11).

2.1.3 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung an der OST - Ostschweizer Fachhochschule [40]

In Kapitel III-3.1.2. stand das Kompetenzprofil des Bachelor Studiums in Sozialer Arbeit der OST im Fokus. Es finden sich in diesem Kapitel folgende Ausführungen, welche die Praxisausbildung betreffen:

[40] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Flurina Meisen Zannol, Leiterin der Fachstelle Praxisausbildung Soziale Arbeit, welches am 01.12.2020 stattfand. Der Text wurde von Flurina Meisen Zannol gegengelesen.

> Die an die Praxisausbildung delegierten Kompetenzen finden sich im Formular Qualifikation Praxismodul I und II (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b). Die Qualifikation erfolgt entlang von vorgegebenen Kompetenzen innerhalb der vier Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden- Sozial- und Selbstkompetenz) und persönlichen Lernzielen, die ebenfalls in den genannten Kompetenzbereichen verortet werden. Die zu beurteilenden Kompetenzen unterscheiden sich in den Praxismodulen I und II nicht. Die Praxisausbildenden müssen diese Kompetenzen sowohl für das eigene Arbeitsfeld «übersetzen», wie auch über die Taxonomie einen qualitativen Unterschied zwischen Praxismodul I und II vornehmen. Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss den Angaben von Flurina Meisen Zannol und Christine Windisch nicht.

Die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen finden sich somit im Formular Qualifikation Praxismodul I und II (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b). In den Bestimmungen zur Praxisausbildung (Fachstelle Praxisausbildung, 2020a, S. 10) sind zudem allgemeine Lernziele[41] für die Praxisausbildung formuliert, die sich an übergeordneten Grundlagen orientieren, aber im Formular zur Qualifikation nicht mehr aufgegriffen werden. Die Kompetenzen im Formular Qualifikation Praxismodul I und II (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b) orientieren sich - gleich wie das Kompetenzprofil - an den klassischen Kompetenzbereichen. Dabei werden innerhalb der Kompetenzbereiche Themen benannt, die dann in Form von Teilkompetenzen (Lernzielen) für die Studierenden ausgeführt werden. Exemplarisch am Beispiel der Fachkompetenz und dem Organisationswissen (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b, S. 3) kann dies wie folgt dargestellt werden:

1. Fachkompetenzen (Erwerb verschiedener Arten von Wissen und kognitiven Fähigkeiten sowie situationsgerechtes Integrieren)
1.1 Organisationswissen
• Die/der Studierende kennt den Auftrag, die Zielsetzungen, die Strukturen und Aufgaben der Praxisorganisation sowie deren Verortung im Sozialwesen. • Die/der Studierende kennt die wesentlichen rechtlichen Grundlagen der Praxisorganisation. • Die/der Studierende kennt die öffentlichen Vorgaben und Erwartungen an die Praxisorganisation und erkennt Widersprüche und Spannungen.

Insgesamt finden sich im Formular Qualifikation Praxismodul I und II (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b) folgende Kompetenzbereiche, -themen und die Anzahl der Teilkompetenzen:

[41] Hinweis von Flurina Meisen Zannol per Mail: Von den Begrifflichkeiten her, verwenden wir für die vorgegebenen Ziele, welche die OST in den Bestimmungen und im Qualifikationsbogen formuliert, bzw. die Praxisorganisation, dann auf ihren konkreten Kontext hin "übersetzt", den Begriff Ausbildungsziele, und nur für die individuellen studentischen Ziele, welche die Studierenden selbst formulieren, den Begriff Lernziele. Wir haben uns bei dieser Festlegung damals an Heinz Bachmann der PHZH und seiner Publikation Kompetenzorientierte Hochschullehre (2018) orientiert.

Tabelle 16: Übersicht Kompetenzen an der FH OST

Fachkompetenzen (insgesamt 8 Teilkompetenzen)	Methodenkompetenzen (insgesamt 12 Teilkompetenzen)	Sozialkompetenzen (insgesamt 13 Teilkompetenzen)	Selbstkompetenzen (insgesamt 13 Teilkompetenzen)
1.1 Organisationswissen (3 Teilkompetenzen) 1.2 Klientel bezogenes Wissen (3 Teilkompetenzen) 1.3 Fachliches Grundwissen (2 Teilkompetenzen)	2.1 Methodisches Handeln und Intervention (7 Teilkompetenzen) 2.2 Ressourcenerschliessung und -vermittlung (3 Teilkompetenzen) 2.3 Kommunikationsgestaltung (2 Teilkompetenzen)	3.1 Kommunikation (2 Teilkompetenzen) 3.2 Beziehungsfähigkeit und Kooperation (7 Teilkompetenzen) 3.3 Kritikfähigkeit (2 Teilkompetenzen) 3.4 Umgang mit Konflikten und Macht (2 Teilkompetenzen)	4.1 Selbstreflexion (3 Teilkompetenzen) 4.2 Belastbarkeit (2 Teilkompetenzen) 4.3 Selbständigkeit (4 Teilkompetenzen) 4.4 Lernen (2 Teilkompetenzen) 4.5 Berufsidentität (2 Teilkompetenzen)

Die delegierten Kompetenzen sind dabei nicht direkt an das Abgangsprofil zurückgebunden. Es finden sich zwar Übereinstimmungen, aber sprachlich ist dies nicht mit dem Kompetenzprofil abgeglichen. Dies hat gemäss Flurina Meisen Zannol auch damit zu tun, dass das Formular Qualifikation Praxismodul I und II (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b) bereits vor dem aktuellen Kompetenzprofil erarbeitet wurde. Der Abgleich erfolgte zwar, aber nicht durchgehend. Unklar ist auch, ob die Auswahl für die delegierten Kompetenzen damals gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Praxis erfolgte. Klar ist gemäss Flurina Meisen Zannol aber, dass diese Auswahl der Kompetenzen für die Praxismodule nicht theoretisch oder empirisch begründet werden und somit im Rahmen einer theoretischen Grundlegung an das Kompetenzprofil zurückgebunden sind. Die Nummerierung (Kapitelsetzung) folgt einer eigenen Logik und Begriffe aus dem Kompetenzprofil, wie z.B. *Professionswissen* oder *Prozessanalyse* finden sich in einer «anderen begrifflichen Formulierung» im Formular wieder.

Nebst den vorgegebenen Lernzielen innerhalb der Kompetenzen müssen die Studierenden gemäss Flurina Meisen Zannol zusätzlich über alle Kompetenzen hinweg 3-4 individuelle Lernziele formulieren. Die Praxisausbildenden müssen alle vier Kompetenzen beurteilen, dabei aber nicht alle Teilkompetenzen einzeln beurteilen. Es braucht eine Gesamtnote pro Kompetenz. Dabei müssen die Praxisausbildenden die Noten nicht begründen. Es ist zwar im Formular ein Feld für die Notizen vorgesehen, aber dieses muss nicht zwingend ausgefüllt sein.

Die Begleitung der Praxismodule erfolgt weitgehend durch interne Personen (Dozierende und WiMa). Einzelne (wenige) Externe mit hohem Bezug zur Ausbildung - Lehrbeauftragte oder ehemalige Mitarbeitende – übernehmen diese Aufgabe ebenfalls. Pauschal wird gemäss Flurina Meisen Zannol die Begleitung jedes Praxismoduls mit 6 Stunden vergütet, dazu gehört die Lernzielbesprechung (Online), ein Besuch vor Ort und ein Abschlusstelefonat mit der Praxisausbildenden. Zusätzlich findet ein individuelles Standortgespräch zwischen PM I und PM II statt. Daran sind die Studierenden und die jeweilige Praxisbegleitperson der Hochschule beteiligt (Vergütung für Praxisbegleitperson: 1 Stunde). Es wird – wenn immer möglich – die gleiche Person PM I und PM II begleiten.

Während der Praxismodule gibt es unterschiedliche praxisbegleitende Module. So finden während des Praxismoduls I unter anderem 3 Halbtage statt, die sich mit der Theorie-Praxis-Relationierung auseinandersetzen. Dabei findet eine (thematische/fallbezogene) Gruppenpräsentation an der Hochschule statt. Das Coaching der Gruppen und die Moderation der Präsentationen erfolgt durch Dozierende, Praxisausbildende sind zu diesen Präsentationen fakultativ eingeladen. Weitere Gefässe sind gemäss Flurina Meisen Zannol Hospitationen (PM II), Workshops und die Ausbildungssupervision.

2.1.4 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (HSLU) [42]

In Kapitel III-3.1.5. stand das Kompetenzprofil der HSLU (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2012) im Fokus der Ausführungen und dabei wurde die Bedeutung der Praxisausbildung für die Profilbildung der Studierenden festgehalten: «Im Hauptstudium wählen die Studierenden eine Studienrichtung aus (Sozialarbeit, Soziokultur oder Sozialpädagogik), die gewählte Vertiefung erfolgt durch die Praxisausbildung (Wahl des Arbeitsfeldes) und durch die methodischen Pflichtmodule (fünf) der jeweiligen Vertiefungsrichtung. Die Wahl- und Wahlpflichtmodule können studienrichtungsübergreifend gewählt werden. Die Praxisausbildung setzt sich zusammen aus einem Praktikum und einem Praxisprojekt, für welche im VZ/TZ Modul 48 ECTS und in der angeleiteten Praxisausbildung 54 ECTS erworben werden.»

An dieser Stelle stehen nun andere Dokumente im Zentrum, die sich spezifisch mit den Kompetenzen in der Praxisausbildung auseinandersetzen. Es handelt sich um das Modulreglement für das Praktikum [43] (Vollzeit- und Teilzeitmodus) (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2018a) und den Beurteilungsraster für das Praktikum in der Sozialpädagogik (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2019). Der konkrete Kompetenzerwerb, welcher (auch) der Praxisausbildung zugewiesen ist, findet sich im Modulreglement für das Praktikum. Die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind bei allen Studien- respektive Vertiefungsrichtungen identisch, die Methodenkompetenzen unterscheiden sich.

Im Modulreglement für das Praktikum (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2019) finden sich zum Beispiel für die Sozialpädagogik folgende Kompetenzen:

---

42 Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Annette Dietrich, Dozentin und Projektleiterin, verantwortlich für die Praxisausbildung der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik, welches am 01.12.2020 stattfand. Der Text wurde von Annette Dietrich gegengelesen.

43 Der Begriff «Praktikum» wird von der HSLU explizit für das Praxismodul im Rahmen eines Vollzeit- oder Teilzeitstudiums verwendet und meint ein 8 bis 12-monatiges Praktikum in einer Praxisorganisation Hochschule Luzern - Soziale Arbeit (2018b, S. 9).

Tabelle 17: Kompetenzen im Modulreglement für das Praktikum Soziale Arbeit (HSLU)

Fachkompetenzen (insgesamt 2 Teilkompetenzen)	Methodenkompetenzen (insgesamt 4 Teilkompetenzen)	Sozialkompetenzen (insgesamt 6 Teilkompetenzen)	Selbstkompetenzen (insgesamt 4 Teilkompetenzen)
- kennen die Zielsetzungen, Strukturen und Aufgaben ihrer Praxisorganisation sowie die für die Arbeit wichtigen Partnerorganisationen und Rahmenbedingungen und können ihre Kenntnisse adressaten- und adressatinnengerecht einsetzen. - verfügen über spezifisches Wissen in Bezug auf die Lebens- und Problemlagen ihrer Klienten/-innen und können es situationsadäquat einsetzen.	- kennen Verfahren und Instrumente für die methodische Bearbeitung berufsfeldspezifischer Problem- und Aufgabenstellungen (Situationsanalyse, Zielformulierung, Planung, Umsetzung und Evaluation) und können sie anwenden. - sind in der Lage, Arbeitsaufträge zu klären, strukturierte Beratungsgespräche zu führen und sie auszuwerten. - können immaterielle und materielle Ressourcen erschliessen sowie fachgerecht und adressaten- und adressatinnengerecht nutzen. - können Anliegen von Klienten/-innen nach innen oder aussen vertreten und zu Win-Win-Lösungen beitragen. - können selbständig Computer- und Internettechnologie zur Unterstützung beruflicher Aufgaben auswählen und einsetzen.	- können auf andere Personen zugehen, Beziehungen aufbauen, Kontakte aufrechterhalten und verschiedene Kommunikationsebenen wahrnehmen und darauf adäquat reagieren sowie bewusst beenden, wenn der Auftrag erfüllt ist. - bearbeiten Konflikte offen und sachorientiert und suchen nach Lösungen, die den unterschiedlichen Interessen gerecht werden. - nehmen den Einfluss kultur- und lebensweltbedingter Denk- und Verhaltensmuster auf die Gestaltung von sozialen Beziehungen wahr und nehmen darauf Rücksicht. - sehen sich als Partner/innen und halten Absprachen und Abmachungen zuverlässig ein. - begegnen ihren Klienten/-innen mit Akzeptanz und Respekt. - erkennen die Anforderungen an ihre Berufsrolle und reagieren flexibel darauf. Sie bleiben auch bei widersprüchlichen Rollenanforderungen klar und handeln transparent.	- beobachten sich selber und reflektieren den Einfluss eigener Werte und Denkmuster auf das berufliche Handeln. Sie setzen sich mit eigenen Stärken und Schwächen auseinander und kennen die eigenen Leistungsgrenzen. - haben Durchhaltevermögen und können mit emotionalen Belastungen im beruflichen Kontext umgehen und sie verarbeiten; können Kritik entgegennehmen und Unsicherheiten aushalten. - zeigen in Auftritt und Verhalten klar ihre Werthaltung und sind kongruent. - begegnen neuen Situationen mit Neugier und Lernmotivation; können sich schnell darauf einstellen und aufgrund der Erfordernisse selbständig das eigene Lernen organisieren.

Diese Kompetenzen geben dem Beurteilungsraster für die Praxisausbildung sowohl inhaltlich wie auch sprachlich eine genaue Orientierung. Während sich die Kompetenzen bei der Modulbeschreibung gemäss Annette Dietrich aus Platzgründen auf ein Minimum beschränken, erfolgt beim Beurteilungsraster eine ausführliche Darstellung der «Praxiskompetenzen.» Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für die Beurteilung und sind direkt an das Kompetenzprofil zurückgebunden. Bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils war die Praxis beteiligt (Gabriel-Schärer &

Lechner, 2016), bei der Erstellung des Beurteilungsrasters dann nicht mehr. Dieser Prozess erfolgte hochschulintern. Eine theoretische Grundlage für die Auswahl der «Praxiskompetenzen» gibt es nicht, es gibt aber eine grundsätzliche Orientierung an der Lernzieltaxonomie nach Bloom. Annette Dietrich verweist zudem auf ein Buch von Husi und Villiger (Husi & Villiger, 2012), welches sich anlässlich der Erweiterung des Studienangebotes der HSLU im Jahre 2012 mit der Differenzierung Sozialer Arbeit auseinandergesetzt hat. [44]

Exemplarisch am Beispiel von zwei Sozialkompetenzen findet sich untenstehend das Zusammenspiel zwischen Kompetenzprofil, Modulbeschreibung und Beurteilungsraster:

Tabelle 18: Kompetenzprofil, Modulbeschreibung und Beurteilungsraster im Verhältnis (HSLU)

Sozialkompetenz (2 von 4 Kompetenzen)			
Kompetenzprofil		**Praktikum (Modulbeschreibung)**	**Beurteilte Kompetenzen (Verhaltensdimensionen)**
Kompetenz	**Learning Outcomes / Studierende:**		
1. Gestaltung von Kommunikation und Kontakt - Sprache / Ausdrucksfähigkeit / Verständlichkeit - Kontaktaufnahme - Aufrechterhaltung der Kommunikation/nonverbale Präsenz - Wechsel zwischen Kommunikationsebenen - Kontaktbeendung	…gewährleisten gegenseitige Verständigung durch klare Botschaften und passen den Kommunikationsstil dem kognitiven Niveau und der Sprachkompetenz des Gegenübers an; …zeigen eine offene Haltung; gehen von sich aus auf andere Personen zu und unterbreiten Kontaktangebote; …erkennen basale Kommunikationsstörungen und können sie bewältigen; signalisieren auch nonverbal Interesse an Kommunikationspartnerinnen und -partnern und sind aufmerksam gegenüber dem Gesprächsinhalt; …können unterschiedliche Kommunikationsebenen wahrnehmen und adäquat reagieren; …beenden professionelle Kontakte in einer Art und Weise, dass Grund und Zeitpunkt für das Gegenüber plausibel sind.	- können auf andere Personen zugehen, Beziehungen aufbauen, Kontakte aufrechterhalten und verschiedene Kommunikationsebenen wahrnehmen und darauf adäquat reagieren sowie bewusst beenden, wenn der Auftrag erfüllt ist.	Gewährleistet gegenseitige Verständigung durch klare Botschaften und passt Kommunikationsstil und -niveau der Sprachkompetenz und dem kognitiven Niveau des Gegenübers an. Geht von sich aus, mit einer entgegenkommenden und offenen Haltung auf andere Personen zu. Erkennt die üblichen Kommunikationsstörungen und vermag auch in anspruchsvollen Situationen dafür zu sorgen, dass das Gespräch nicht abbricht. Signalisiert nonverbal konstantes Interesse gegenüber Kommunikationspartner/innen; zeigt aktive Reaktionen auf den Gesprächsverlauf. Kommuniziert situationsadäquat, glaubwürdig und motivierend auf verschiedenen Kommunikationsebenen (sachlich, normativ, emotional).

[44] Die theoretischen Reflexionen und die Forschungsergebnisse zu Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation lesen sich interessant und sind von Bedeutung. Es handelt sich um ein Forschungsprojekt, das von der Hochschule selbst finanziert und durchgeführt wurde. In den Ausführungen zum Kompetenzprofil (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2012) und im Werkstattheft zur Curriculumsentwicklung (Gabriel-Schärer und Lechner, 2016) wird diese Grundlage aber nur am Rande rezipiert.

Sozialkompetenz (2 von 4 Kompetenzen)			
Kompetenzprofil		**Praktikum (Modulbeschreibung)**	**Beurteilte Kompetenzen (Verhaltensdimensionen)**
Kompetenz	**Learning Outcomes / Studierende:**		
			Beendet gezielt und in einer für das Gegenüber transparenten Weise professionelle Kontakte, wenn der Auftrag erfüllt ist oder die Weiterführung des Kontaktes nicht sinnvoll erscheint.
2. Umgang mit Konflikt und Widerstand - Konfliktbereitschaft - Konfliktstil - Umgang mit Widerstand/herausforderndem Verhalten/Gewalt - Umgang mit festgefahrenen Situationen - Kritik anbringen - Positionsbezug/Selbstbehauptung - Entscheidungsvermögen - Kompromissbereitschaft	…haben ein Repertoire an Bearbeitungsmustern aufgebaut, um auf Konflikte angemessen reagieren zu können; …führen sachorientierte Auseinandersetzungen, halten sich an Regeln und Abmachungen, nutzen Schwächen der Konfliktpartner/innen nur im Rahmen vereinbarter Regeln aus; …können mit schwierigen und herausfordernden Situationen umgehen und bei Konflikten und Gewalt entsprechende Massnahmen anwenden und umsetzen; …nehmen Widerstand ernst, gehen auf Argumente ein, akzeptieren bessere und entkräften schlechtere, vermeiden Eskalation; …wissen, wo welche Unterstützung zur Deblockierung einer festgefahrenen Situation aktiviert werden kann; …bringen klare und nachvollziehbare Kritik an; …nehmen Stellung, wenn sie dazu aufgefordert werden, und begründen die eigene Position; …behaupten sie gegenüber anderen und zeigen Beharrlichkeit und Durchsetzungsvermögen; …fällen Entscheide transparent und nachvollziehbar, ergreifen gezielt und zügig die notwendigen Massnahmen; …sind bereit, Kompromisse einzugehen, und übertragen diese Haltung auf andere.		Geht Konflikten nicht aus dem Weg, sondern stellt sich ihnen. Führt sachorientierte Auseinandersetzungen. Hält sich an Spielregeln und Abmachungen. Erkennt Widerstand und nimmt ihn ernst, geht auf Argumente ein, akzeptiert bessere und entkräftet schlechte Argumente, vermeidet Eskalation. Äussert, wenn nötig, klare und nachvollziehbare Kritik, berücksichtigt das kognitive Niveau des Gegenübers. Nimmt unaufgefordert auch zu umstrittenen Aspekten eine eigenständige Position ein. Überzeugt durch durchdachte Argumentation und angemessene Standfestigkeit. Fällt plausible und akzeptable Entscheidungen in transparenter Weise; ergreift gezielt und zügig die notwendigen Massnahmen. Ist bereit, Kompromisse einzugehen und überträgt diese Haltung auf andere.

Die Praxisausbildenden beurteilen dabei die Kompetenz. Die (Verhaltens-)Dimensionen geben die Anhaltspunkte, was unter der vorgegebenen Kompetenz alles eingeübt werden kann. Dazu hält die HSLU weiter fest (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2019): «Ist absehbar, dass an einer Praktikumsstelle nicht alle Kompetenzen überprüft werden können, soll überlegt werden, wie die Studentin/der Student die entsprechende/n Kompetenz/en anderweitig aufbauen und die Praxisausbilderin/der Praxisausbildner diese am Schluss des Praktikums beurteilen kann».

Exemplarisch für das Zusammenspiel der Kompetenzen und den für die Praxisausbildenden zu beurteilenden Verhaltensdimensionen wird dies in Tabelle 19 dargestellt (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2019):

Tabelle 19: Zusammenspiel der Kompetenzen und Verhaltensdimensionen (HSLU)

1. Kompetenzfeld Sozialkompetenz	**1.1 Gestaltung von Kommunikation und Kontakt.** *Verhaltensdimensionen*
Sprache / Ausdrucksfähigkeit	Gewährleistet gegenseitige Verständigung durch klare Botschaften und passt Kommunikationsstil und -niveau der Sprachkompetenz und dem kognitiven Niveau des Gegenübers an.
Kontaktaufnahme / Haltung	Geht von sich aus, mit einer entgegenkommenden und offenen Haltung auf andere Personen zu.
Aufrechterhalten von Kommunikation / nonverbale Präsenz	Erkennt die üblichen Kommunikationsstörungen und vermag auch in anspruchsvollen Situationen dafür zu sorgen, dass das Gespräch nicht abbricht. Signalisiert nonverbal konstantes Interesse gegenüber Kommunikationspartner/innen; zeigt aktive Reaktionen auf den Gesprächsverlauf.
Wechsel zwischen Kommunikationsebenen	Kommuniziert situationsadäquat, glaubwürdig und motivierend auf verschiedenen Kommunikationsebenen (sachlich, normativ, emotional).
Kontaktbeendung	Beendet gezielt und in einer für das Gegenüber transparenten Weise professionelle Kontakte, wenn der Auftrag erfüllt ist oder die Weiterführung des Kontaktes nicht sinnvoll erscheint.

Für die Theorie-Praxis-Relationierung ist eine Fallwerkstatt zentral, in der theoretische Referenzen und Modelle für die Relationierung behandelt werden. Diese findet im Nachgang an das Praktikum statt, aber die Fallbeschreibung für die Werkstatt muss bereits während des Praktikums erfolgen.

Die Begleitung der Praxismodule erfolgt von Seiten der Hochschule ausschliesslich durch interne Mentorinnen und Mentoren, dabei handelt es sich um Dozierende und einige wenige Wissenschaftliche Mitarbeitende. Dazu hält das Modulreglement fest, dass sich die Hochschule verpflichtet, «(…) zu diesem Zweck für die Dauer der Praxisausbildung eine/n Mitarbeiter/in der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (Mentor/in) als Ansprechperson für die Studierenden und die Praxisausbildenden zu ernennen» (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2018a, S. 13). Diese Tätigkeit wird mit 12 Stunden vergütet und beinhaltet unter anderem die Teilnahme an einer Kick-off-Veranstaltung (an der Hochschule) und zwei Gespräche in der Praxisorganisation (Standort- und Abschlussgespräch).

2.1.5 Delegierter Kompetenzerwerb im Rahmen der Praxisausbildung des Departementes Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) [45]

In Kapitel III-3.1.2. stand das Qualifikationsprofil der ZHAW (ZHAW - Departement Soziale Arbeit, 2011) im Fokus der Ausführungen. Dieses Kapitel bezieht sich auf diese Aussagen und baut darauf auf.

Das Qualifikationsprofil umfasst 23 Kompetenzen (F1-F10, M1-M6, S1-S4, S5-S7), die in Form von Wissen (Fachkompetenz) und Fähigkeiten (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) beschrieben sind. Diese Beschreibung erfolgt entlang von übergeordneten Themen (z.B. «Wissen über Handlungsfeld und AdressatInnen der Sozialen Arbeit» oder «Fähigkeit zur Selbstreflexion»), die dann wiederum mit den Learning Outcomes konkretisiert werden. Je nach Kompetenz werden 2-5 Learning Outcomes formuliert, die beschreiben, was es zu lernen gilt. Daraus ergeben sich für die Fachkompetenz 30, für die Methodenkompetenz 18, für die Sozialkompetenz 11 und für die Selbstkompetenz 8 Learning Outcomes, insgesamt also 67 Learning Outcomes. Von diesen Learning Outcomes finden sich 14 Kompetenzen bei der Modulbeschreibung für das Praxismodul (ZHAW - Departement Soziale Arbeit, 2020):

[45] Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich nebst den schriftlichen Quellen auf ein Gespräch mit Esther Bussmann, Dozentin und Verantwortliche Praxisausbildung BSc, welches am 01.12.2020 stattfand. Der Text wurde von Esther Bussmann gegengelesen.

Tabelle 20: Modulbeschreibung für das Praxismodul (ZHAW)

Fachkompetenzen (insgesamt 2 Teilkompetenzen)	Methodenkompetenzen (insgesamt 3 Teilkompetenzen)	Sozialkompetenzen (insgesamt 4 Teilkompetenzen)	Selbstkompetenzen (insgesamt 5 Teilkompetenzen)
F5: Wissen über Handlungsfelder und AdressatInnen der Sozialen Arbeit F5_L1: Studierende kennen die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der jeweiligen Handlungsfelder und können diese kontextspezifisch anwenden. **F8: Wissen über Methoden und Handlungskonzepte der Soziale Arbeit** F8_L1: Studierende kennen Verfahren, Methoden und Techniken der Sozialen Arbeit und können sie miteinander vergleichen.	**M1: Fähigkeit zur Konzeptentwicklung, Projektgestaltung, Prozessgestaltung und Evaluation** M1_L1: Studierende können ausgewählte Methoden und Verfahren der Prozessgestaltung anwenden **M4: Fähigkeit zur Intervention** M4_L1: Studierende führen, unter Beizug partizipativer und ressourcenorientierter Ansätze, Interventionen auf individueller, gruppaler, organisationeller und gesellschaftlicher Ebene durch (z.B. Hilfeplanung, Beratung, soziokulturelle und gemeinwesenbezogene Projekte). **M5: Fähigkeit zur Dokumentation und Administration** M5_L3: Studierende können administrative Aufgaben in unterschiedlichen Handlungsfeldern übernehmen und gestalten.	**S1: Fähigkeit zu Kooperation und Beziehungsgestaltung** S1_L1: Studierende gestalten Beziehungen im Spannungsfeld des institutionellen Auftrags, fachlicher Ansprüche und individueller Bedürfnisse der Klientinnen und Klienten **S2: Fähigkeit zur Gestaltung sozialer Interaktion und Kommunikation** S2_L1: Studierende gestalten soziale Interaktion und Kommunikation auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene adressatenspezifisch. S2_L3: Studierende beherrschen die Kommunikationsgestaltung in asymmetrischen Beziehungen und Strukturen. **S3: Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung** S3_L1: Studierende nehmen Konflikte wahr, reagieren auf diese und tragen konstruktiv zur Lösungsfindung bei.	**S5: Fähigkeit zur Selbstreflexion** S5_L1: Studierende reflektieren die eigene Berufsrolle kontextspezifisch. S5_L2: Studierende nutzen Reflexionsgefässe wie Lerngruppen und Supervision. S5_L3: Studierende können unterschiedliche (eigene/fremde) Wert- und Normvorstellungen überprüfen und selbstkritisch reflektieren. **S6: Fähigkeit zur selbstregulierten Wissensaneignung** S6_L3: Studierende können selbstorganisiert handeln und lernen **S7: Fähigkeit zum Umgang mit belastenden Situationen** S7_L1: Studierende erkennen persönliche Grenzen und können aktiv Unterstützung einholen.

Exemplarisch kann dies entlang der Fachkompetenzen wie folgt dargestellt werden:

Tabelle 21: Übersicht Fachkompetenzen (ZHAW)

Fachkompetenzen Qualifikationsprofil		Fachkompetenzen in der Praxisausbildung
Kompetenz	**Learning Outcomes**	
F1: Wissen über die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Teilsysteme	F1_L1: Studierende können Gesellschaftstheorien und Theorien des Sozialstaats benennen. F1_L2: Studierende kennen gesellschaftliche Teilsysteme wie Politik, Kultur, Wirtschaft, Recht, Familie, Bildung, Erziehung und Gesundheit und können diese erklären. 3 F1_L3: Studierende können Prozesse innerhalb und zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen auf lokaler, regionaler, nationaler und in ausgewählten Themen auf internationaler Ebene darlegen.	
F2: Wissen über rechtliche und ethische Grundlagen der Sozialen Arbeit	F2_L1: Studierende können zentrale rechtliche und ethische Fragestellungen und Grundpositionen der Sozialen Arbeit erläutern. F2_L2: Studierende können Werte und Normen der Sozialen Arbeit darlegen	
F3: Wissen über historische Entwicklungen und Theorien der Sozialen Arbeit	F3_L1: Studierende können die Geschichte der Sozialen Arbeit und die Herausbildung der Disziplin und Profession beschreiben. F3_L2: Studierende können zentrale Theorien der Sozialen Arbeit auf Fragestellungen der Sozialen Arbeit anwenden. F3_L3: Studierende kennen die Entwicklung des Schweizerischen Sozialwesens sowie an ausgewählten Beispielen anderer Länder und können diese erläutern.	
F4: Wissen über soziale Probleme, sozialen Wandel und soziale Ungleichheit	F4_L1: Studierende können sozialen Wandel und die Auswirkungen auf Fragestellungen der Sozialen Arbeit erläutern. F4_L2: Studierende können ausgewählte soziale Probleme (z.B. Armut, Erwerbslosigkeit, Sucht, Kriminalität) erklären. F4_L3: Studierende können soziale Problemlagen bearbeiten. F4_L4: Studierende können Zusammenhänge zwischen sozialen Problemen, sozialen Konflikten und individueller Lebensführung herstellen.	
F5: Wissen über Handlungsfelder und AdressatInnen der Sozialen Arbeit	F5_L1: Studierende kennen die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der jeweiligen Handlungsfelder und können diese kontextspezifisch anwenden. F5_L2: Studierende kennen adressatenspezifische Angebote, Strukturen, Institutionalisierungsformen, Leistungserbringer und können diese beurteilen. F5_L3: Studierende können Interventionsansätze und Methoden analysieren und bewerten. F5_L4: Studierende kennen Konzepte zu Diversität und Heterogenität (z.B. in Bezug auf Gender, Alter, Herkunft) und können diese auf Fragestellungen der Sozialen Arbeit anwenden.	F5_L1: Studierende kennen die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der jeweiligen Handlungsfelder und können diese kontextspezifisch anwenden.

Fachkompetenzen Qualifikationsprofil		Fachkompetenzen in der Praxisausbildung
Kompetenz	**Learning Outcomes**	
F6: Wissen über Entwicklungs-, Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse	F6_L1: Studierende können Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse erläutern. F6_L2: Studierende können Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse analysieren. F6_L3: Studierende können neurobiologische Prozesse und psychische Funktionen benennen. F6_L4: Studierende kennen Bedingungen und Faktoren gelingender bzw. erschwerter Verläufe	
F7: Wissen über Organisationen, Management und Qualitätsmanagement	F7_L1: Studierende kennen Theorien, Modelle und Merkmale von Organisationen im Sozialbereich und können diese benennen. F7_L2: Studierende können Konzepte, Verfahren und Besonderheiten des Managements in sozialen Organisationen beschreiben. F7_L3: Studierende können Grundlagen des Qualitätsmanagements benennen	
F8: Wissen über Methoden und Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit	F8_L1: Studierende kennen Verfahren, Methoden und Techniken der Sozialen Arbeit und können sie miteinander vergleichen. F8_L2: Studierende haben Kenntnis über den handlungsfeld- und adressatenspezifischen Einsatz von Methoden, Verfahren und Techniken.	F8_L1: Studierende kennen Verfahren, Methoden und Techniken der Sozialen Arbeit und können sie miteinander vergleichen.
F9: Wissen über internationale Kontexte und Entwicklungen in der Sozialen Arbeit	F9_L1: Studierende können globale Themen und internationale Zusammenhänge der Sozialen Arbeit benennen und erklären. F9_L2: Studierende können Entwicklungen der Sozialen Arbeit in ausgewählten Ländern und Kulturen erkennen und einordnen. F9_L3: Studierende können interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Denken und Handeln darlegen.	
F10: Wissen über Erkenntnismöglichkeiten und Forschung	F10_L1: Studierende haben einen Überblick über verschiedene erkenntnistheoretische Positionen der qualitativen und quantitativen Sozialforschung. F10_L2: Studierende haben einen Überblick über ausgewählte Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung	

Von grösserer Bedeutung für die konkrete Praxisausbildung ist gemäss Esther Bussmann das Qualifikationsraster für die Praxisausbildung (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2017). In diesem Raster sind pro Kompetenz (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) je drei Themen aufgeführt und beschrieben. Innerhalb diesen Beschreibungen müssen dann die Studierenden gemeinsam mit den Praxisausbildenden und unter Einbezug der Studienbegleitenden (Stb) in einem weiteren Schritt – die Stb lesen die Ziele und Indikatoren durch, diese werden in einem Gespräch zu dritt erörtert, teilweise präzisiert und dann vereinbart - eigene Ziele formulieren, welche den angestrebten Kompetenzerwerb verschriftlichen. Dazu finden sich Ausführungen in einem weiteren Dokument, das sich mit der Praxisausbildung und dem Qualifizieren auseinandersetzt (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2020, S. 2): «In den ersten Wochen nach Beginn der Praxisausbildung

legen die Studierenden in Zusammenarbeit mit den Praxisausbildenden die Ausbildungsziele sowie die abgeleiteten Indikatoren und Fristen für die jeweilige Ausbildungsphase.»

Exemplarisch sieht dies wie folgt aus (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2017, S. 3):

1. Fachkompetenzen
1.1 Organisationswissen Der/die Studierende kennt die relevanten Aspekte der Praxisorganisation: rechtliche Grundlagen; politische Rahmenbedingungen; leitende Werte; Leistungs- und Wirkungsziele: Qualitätsmanagement; Finanzierung; Organisationsstrukturen; Aufgaben, Funktionen und Kompetenzen der Mitarbeitenden; zuweisende Stellen/Auftraggebende; Vernetzung mit anderen Organisationen; usw.
Vereinbarte Ziele
Indikatoren

Gemäss Esther Bussmann wurden sehr umfassende Umschreibungen für die Kompetenzbereiche gewählt, damit alle Praxisfelder im generalistischen Studium sowie alle Studienformen und beide Praxismodule abgedeckt sind. Die an die Praxis delegierten Kompetenzen sind dabei nicht 1:1 an das Abgangsprofil zurückgebunden. Es finden sich zwar Übereinstimmungen, aber sprachlich ist dies nicht durchgehend mit dem Kompetenzprofil abgeglichen. Dies hat gemäss Esther Bussmann auch damit zu tun, dass die Dokumente zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind. Es folgte aber «ein zirkulärer Prozess zwischen den Dokumenten», bei dem diese inhaltlich miteinander abgeglichen wurden. Dieser Prozess fand hochschulintern statt. Die Nummerierung (Kapitelsetzung) im Qualifikationsraster folgt dabei einer eigenen Logik und entspricht nicht der Nummerierung des Qualifikationsprofils. Eine inhaltliche Auseinandersetzung zum Verhältnis zwischen dem Abgangsprofil und den Kompetenzen, welche an die Praxisausbildung delegiert werden, wurde nicht verschriftlicht. Im Dokument zur Qualifikation und Beurteilung der Kompetenzen (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2020, S. 1) findet sich aber eine Grafik, die das Verhältnis Hochschule, Praxisorganisation und Studierende in Bezug auf den Prozess der Planung von Kompetenzen veranschaulicht. Die Beurteilung der Kompetenzen erfolgt durch die Praxisausbildenden (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2020, S. 3): «In der Qualifikation beurteilen die Praxisausbildenden die Qualität der Zielerreichung in jedem Kompetenzbereich und begründen ihre Einschätzung mit einem differenzierten Kommentar im Qualifikationsraster».

Ein Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss den Angaben von Nina Neuenschwander (Kapitel III-3.1.2.) und Esther Bussmann nicht.

Während der Praxismodule findet eine begleitende Ausbildungssupervision statt, weitere verpflichtende Begleitmodule zu den Praxismodulen gibt es nicht. Von der Studienplanung ist es zwar vorgesehen, dass die Studierenden parallel zu den Praxismodulen Vertiefungen besuchen, die sich thematisch bestimmten Praxisfeldern zuordnen lassen. Es ist aber nur eingeschränkt verpflichtend, diese Vertiefungen parallel zum Praxismodul zu besuchen.

Die Begleitung der Praxismodule erfolgt von Seiten der Hochschule weitgehend durch externe Personen, die in den Dokumenten als «Studienbegleitende ZHAW» bezeichnet werden. Dabei handelt es sich um Fachperson der Sozialen Arbeit mit einer Zusatzqualifikation (z.B. Supervision, Coaching) und einer ausgewiesenen reflektierten Praxis. Die Studienbegleitenden sind für das ganze Studium konstant den Studierenden zugewiesen und übernehmen gemäss Esther Bussmann eine wichtige Aufgabe in der Begleitung von Lern- und Ausbildungsprozessen (4 Portfolio-Module, 2 Praxismodule). Pro Praxismodul werden den Studienbegleitenden 8 Stunden vergütet.

2.2 Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Die Einleitung dieses Kapitel deckt sich weitgehend mit den Ausführungen des Kapitels III-2.2 und greift noch einmal die zentralen Aspekte verkürzt auf: Der Begriff der Kategorie wird in der Forschungspraxis kontrovers diskutiert und weit gefasst verwendet (Kuckartz, 2018, S. 33). Unter thematischen Kategorien werden z.B. Themen oder Argumente verstanden (Kuckartz, 2018, S. 34), welche wiederum in Haupt- und Unterkategorien unterteilt werden können. Dabei sind aber die Hauptkategorien keine Schlüsselkategorien, sondern die Bezeichnungen beschreiben lediglich eine Differenz zwischen den Kategorienarten (Kuckartz, 2018, S. 38). Die Gesamtheit aller Kategorien bildet das Kategoriensystem, welches unterschiedlich organisiert werden kann (linear, hierarchisch, netzwerkartig) (Kuckartz, 2018, S. 38). Bei der inhaltlichen strukturierenden Inhaltsanalyse werden die Kategorien von der Forschungsfrage abgeleitet (Kuckartz, 2018, S. 101), sie werden somit an die erkenntnisleitende Fragestellung zurückgebunden.

Die Fragestellung rekurriert auf ein Kompetenzverständnis und die Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses aus den USA und wird nachfolgend vorgestellt und daraus folgend werden die Kategorien hergeleitet.

2.2.1 Theoretische Grundlage für die Beantwortung der zweiten Fragestellung: Holistic Model of Competence/Field education as signature pedagogy (CSWE, 2015)

Es geht in diesem empirischen Teil darum, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fachhochschulen der Deutschschweiz in Bezug auf den an die Praxis delegierten Kompetenzerwerb darzustellen. Der Entscheid, welche Referenz für den Vergleich genutzt wird, ist insofern bedeutsam, weil damit ein bestimmter Blick für die Dokumentenanalyse gesetzt wird. Die grundsätzliche Auswahl muss somit begründet werden und die konkreten Kriterien für die Analyse hergeleitet werden. Es gibt verschiedene Gründe, welche zum Entscheid geführt haben, das Modell aus den USA als Grundlage zu nutzen:

Das Kompetenz-Modell begründet empirisch und theoretisch ein Kompetenzverständnis, beschreibt konkrete Kompetenzen, die es im Rahmen des Studiums und der Praxisausbildung zu erwerben gilt und das Modell geht mit weiterführenden Bestimmungen und Empfehlungen einher, die sich mit der Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen (CSWE, 2015,

S. 13) und der Beurteilung des Kompetenzerwerbs in der Praxisausbildung auseinandersetzen (CSWE, 2015, S. 19).

Das Modell verfügt zudem über eine grosse Reichweite, denn es dient in den USA als eine (theoretische) Grundlage für die Akkreditierung der Hochschulen für Soziale Arbeit, «EPAS recognizes a holistic view of competence» (CSWE, 2015, S. 6). Dieser Entscheid führt dazu, dass mehr als 800 Bachelor- und Masterstudiengänge in den USA sich diesem Verständnis von Kompetenz verpflichtet haben. Mit der Akkreditierung ist nicht nur die Verankerung des ganzheitlichen Kompetenzverständnisses verbunden, sondern auch die neun zentralen Kompetenzen (CSWE, 2015, S. 11) sowie die Vorgabe, die Praxisausbildung als prägende Pädagogik der Ausbildung (CSWE, 2015, S. 12) zu verankern (siehe dazu auch II-3.2.5). Mit dem Modell sind also auch die konkreten Kompetenzen, die es in der Praxisausbildung zu erwerben gilt, mitzudenken. Das Modell wurde zudem gemeinsam mit Praxisausbildenden entwickelt(siehe weiter unten).

Als letzter Grund muss auf eine fehlende deutschsprachige Alternative hingewiesen werden, da weder die Grundlagen der SASSA und auch aktuelle Publikationen zur Praxisausbildung (z.B.Debiel et al., 2020; Kriener et al., 2021) ein vergleichbares Modell beschreiben, das für das deduktive Herleiten der Kategorien für die Inhaltsanalyse genutzt werden könnte.

Bogo et al. (2014) äussern sich zum Erkenntnisinteresse, Kompetenzen in der Sozialen Arbeit besser zu verstehen, wie folgt: «Interested in developing a grounded understanding of competence, we conducted a multiproject program of research and elicited the practice wisdom of field instructors (…)» (S. 5-6). Auffallend ist dabei die verwendete Begrifflichkeit im Zusammenhang mit dem Wissen der Praxisausbildenden. Die Forschenden schreiben von einer Weisheit oder Einsicht der Praxisausbildenden («wisdom of field instructors»), die es zu erschliessen, respektive zu «entlocken» gilt. Aus diesem Grund wurden mehrere Forschungsprojekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten initiiert. Dabei waren die Forschenden an impliziten und expliziten Konstruktionen interessiert, die sich bei der Bewertung der Kompetenzen von den Praxisausbildenden auf einer Mikroebene (Bogo et al., 2006) und einer Makroebene (Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Anstice, 2012) rekonstruieren lassen. Dabei wurde ein Verständnis von Kompetenz entwickelt, das entlang zwei miteinander verknüpften Dimensionen – den Metakompetenzen und den prozeduralen Kompetenzen – von Bogo et al. (2013, S. 261–262) wie folgt beschrieben wird:

> In a series of studies on conceptualizing and assessing student competence in social work field education, we developed a theoretical perspective about holistic competence that consisted of two inter-related dimensions. One dimension, **meta-competence**, refers to higher order, overarching qualities and abilities of a conceptual, interpersonal, and personal/professional nature. This includes students' cognitive, critical, and selfreflective capacities. The second dimension, **procedural competence**, refers to performance and the ability to use procedures in various stages of the helping process and includes the ability to form a collaborative relationship, to carry out an assessment, and to implement interventions with clients and systems. The two dimensions are connected: cognitive processes, such as deliberately using knowledge to understand practice phenomena, awareness of the impact of subjective reactions on judgments made, and bringing critical and creative thinking to bear in assessments and decision making, should theoretically be reflected in skillful interactions with clients.

Mit diesen Ausführungen ist zunächst gemeint, dass Metakompetenzen und prozedurale Kompetenzen in einem Verhältnis zueinander stehen, weil die Metakompetenzen die beobachtbaren prozeduralen Kompetenzen leiten und strukturieren. Wenn zum Beispiel Wissensbestände der Sozialen Arbeit dafür genutzt werden, um eine Fallsituation besser zu verstehen, und gleichzeitig die Reflexion auch dahingehend erfolgt, dass das eigene Urteil und die Werthaltungen kritisch hinterfragt werden, dann zeigt sich dies direkt in der Interaktion mit den Klientinnen und Klienten. Dieses Verständnis von sozialarbeiterischer Praxis geht somit von einem mehrdimensionalen Zusammenspiel aus: «This view of competence, one that considers both metacompetence and procedural competence, was seen as multidimensional and integrative and reflective of social work practice.» (Bogo et al., 2014, S. 6). Diese Konnektivität der Kompetenzen zeigt sich sowohl auf einer Makroebene («macro practice») wie auch einer Mikroebene («micro practice») des sozialarbeiterischen Handelns (Bogo et al., 2014, S. 6). Vereinfachend könnte die «micro practice» mit der direkten Klientinnen- und Klienten-Arbeit und die «macro practice» als die Arbeit, die nebst der Gemeinwesenarbeit auch einen Fokus auf gesellschaftliche Strukturen legt, umschrieben werden: «Macro practice that aims to bring about change through community organization, administration, and policy development is central to social work practice and in some ways defines the identity of social work» (Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Anstice, 2012, S. 309).

Metakompetenzen und prozedurale Kompetenzen stehen somit beim sozialarbeiterischen Handeln in einer Beziehung zueinander. Dies ist zunächst kein neuer Gedanke, denn Metakompetenzen, wie Reflexivität, systematisches Analysieren und Problemlösen und eine generelle Prozesskompetenz, sind unbestritten Grundkompetenzen und eine professionelle Basis für die Intervention – das tatsächliche Handeln also - auf unterschiedlichen Ebenen. Das Erkenntnisinteresse für dieses Zusammenspiel bei Bogo et al. (2014, S. 7) entstand beim Forschen selbst und bekommt für sie deshalb eine zentrale Bedeutung: «From our studies we became interested in the way in which cognitive and subjective processes are apparent in notions of competence». Dabei rückt das «Selbst» in einen besonderen Fokus. Bei den Ausführungen beziehen sich die Forschenden unter anderem auf Earls Larrison und Korr (2013):

> Integral to any discussion of professional judgment is the use of self by the practitioner. This perspective recognizes the crucial nature of the self in professional practice and the need for pedagogy to socialize students to think and perform like social workers (Bogo et al., 2014, S. 8)

Das «Selbst» - die Person also - rückt aus verschiedenen Perspektiven in den Fokus, dabei werden die emotionalen Aspekte, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und unbewusste Prozesse diskutiert sowie Beiträge aus der neurowissenschaftlichen Forschung integriert (Bogo et al., 2014, S. 8). Dabei geht es in erster Linie darum, das Zusammenspiel zwischen Denken, Fühlen und Urteil zu verdeutlichen und entsprechend die Bedeutung von Selbstbewusstsein, kritischem Denken, emotionaler Selbstregulation und Reflexion zu betonen:

> Therefore, holistic competence must include the ability to be self-aware of our subjective thinking, feeling, and reactions, especially with regard to the judgments we make. Accordingly, self-awareness and emotional self-regulation when involved in professional practice are important dimensions of holistic competence. (Bogo et al., 2014, S. 8)

Neben der Person («self» und «self-regulation») und dem Urteil («judgement») bilden bei der Konzeptualisierung der ganzheitlichen Kompetenz weitere Bereiche wichtige Grundlagen, die wohl in allen Definitionen von Kompetenz bedeutsam sind: Die Fertigkeiten und Fähigkeiten («skills») und das theoretische/empirische Wissen («knowlegde»).

Auf diesen Studien aufbauend und in Auseinandersetzung mit Forschungen und Grundlagen, unter anderem aus der Medizin, Neurowissenschaft und Psychologie (Bogo et al., 2014, S. 6–8), wurde eine Konzeptualisierung von ganzheitlicher Kompetenz in der Sozialen Arbeit entwickelt. Dabei wird ausgeführt, dass der Kern jeder Auffassung von Kompetenz die Erkenntnis ist, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit immer mit der Durchführung komplexer Praktiken und Übungsverhaltensweisen beschäftigt sind. Als Beispiel wird die Gesprächsführung genannt. Zunächst einmal müssen Fachpersonen über methodische Kenntnisse verfügen («skills»), aber die Umsetzung erfordert dann wesentlich mehr. Die Abbildung soll dieses «wesentlich mehr» veranschaulichen. Sozialarbeitende nutzen Wissen und Fähigkeiten, die sich an der Art und Weise orientieren, wie kritisch sie denken, um die Situationen zu verstehen, mit denen sie konfrontiert werden. Sie stützen sich dabei sowohl auf theoretisches und empirisches Wissen als auch auf unbewusstes Wissen («tacit knowing»), das aus ihren gelebten persönlichen und beruflichen Erfahrungen stammt. Im Kern geht es also um den Gedanken, dass affektive, emotionale und subjektive Reaktionen integraler Bestandteil kognitiver Prozesse sind (Bogo et al., 2014, S. 10):

> Thus, professional judgment is based on the links between a practitioner's thoughts and feelings and the reflective and critical thinking she or he brings to the judgments and decisions made. Therefore, competence involves awareness of our emotional states, feelings, and reactions and the use of reflection and self-regulation to understand, manage, and work productively in practice.

Dabei betonen Bogo et al., dass diese Dimensionen für die Soziale Arbeit nichts Neues sind und seit jeher Teil der sozialarbeiterischen Praxis sind: «It appears that these latter dimensions are similar to the elements in the long-standing social work concept of use of self. » (Bogo et al., 2014, S. 10). Das Modell wird weiter durch den professionellen und den organisationalen Kontext gerahmt. Der professionelle Kontext («professional context») wird durch den Begriff «Values» (Bogo et al., 2014, S. 10):

> So, too, in views of competence, practitioners are affected by the contexts in which practice occurs, such as the professional context, which provides values, standards, and a code of ethics; the organizational context, which provides a mandate, focus, and policy guidelines (…).

Der zweite Punkt verweist auf den organisationalen Kontext, der breit gedacht wird und auch die politische Dimension miteinschliesst.

Wie einleitend in diesem Kapitel festgehalten, wurde vom CSWE nicht nur die Konzeptualisierung der ganzheitlichen Kompetenz übernommen, sondern auch weiterführende Aussagen in Zusammenhang mit dieser Konzeptualisierung gemacht. Im Kontext mit der Verankerung der «Field Education» als «Signature Pedagogy» (CSWE, 2015, S. 12) werden Akkreditierungsvorschriften für die Hochschulen gemacht (CSWE, 2015, S. 13): Die Hochschulen müssen u.a. sicherstellen, dass die Studierenden 400 Stunden (BSc-Studiengänge) und 900 Stunden (MSc-Studiengänge) in Praxisorganisationen arbeiten (Standard 2.2.5) und sie müssen die Kriterien für die Zulassung der Studierenden für die Praxisausbildung festlegen (Standard 2.2.6). Die Hochschulprogramme – die

Curricula – müssen zudem beschreiben, wie die Begleitung der Studierenden und die Bewertung in Übereinstimmung mit dem Kompetenzprofil zu erfolgen hat (Standard 2.2.7) und die Begleitung des Lernprozesses in den Praxisorganisationen sichergestellt wird (Standard 2.2.8). Und es müssen die Anforderungen an Praxisausbildende präzisiert und die Sicherstellung der Qualifizierung der Praxisausbildenden gewährt werden (Standard 2.2.9).

Die genannten Punkte werden für den Vergleich der Fachhochschulen der Deutschschweiz bei der Beschreibung des «Materials» relevant sein und thematisiert. Für die Inhaltsanalyse der Dokumente werden diese aber nicht als Kategorien verwendet. Dafür werden der Standard 2.2.1 («Integrate theory and practice») (CSWE, 2015, S. 13) und der Standard 4.0.1 («Assessment») (CSWE, 2015, S. 19) als Kategorien bedeutsam. Diese werden nun in der Folge ausgeführt und die Auswahl begründet. Der Standard 2.2.1 legt fest (CSWE, 2015, S. 13): «The program explains how its field education program connects the theoretical and conceptual contributions of the classroom and field settings. » Damit ist gemeint, dass sich Hochschulen in Bezug auf die Theorie-Praxis-Relationierung, respektive hier «Classroom-Field-Concept», darüber erklären müssen, wie sie diese Relationierung sicherstellen wollen. Vorgelagert wird beim Zweck der Praxisausbildung darauf verwiesen, dass «The intent of field education is to integrate the theoretical and conceptual contribution of the classroom with the practical world of the practice setting.» (CSWE, 2015, S. 12). Diesbezüglich halten McGuire und Lay (2020, S. 520) kritisch fest, dass zwar mit der Verankerung der Praxisausbildung als prägende Pädagogik ein Diskussionsschub stattfand («has been a renaissance of conceptualization and research on field»), aber der Schwerpunkt eher auf der Strukturierung und Bewertung als auf der Pädagogik der Praxisausbildung und somit auch der Frage der Relationierung selbst lag. McGuire und Lay (2020, S. 520) fordern deshalb, dass weitere Bemühungen diesbezüglich notwendig sind:

> With the signature pedagogy designation, social work education is challenged to further consider what actually occurs in field education as a pedagogy as well as how to best integrate content knowledge, practice skills, values, and cognitive and affective processes to achieve best practice.

Damit kann festgehalten werden, dass die Hochschulen Aussagen darüber treffen müssen, wie sie das Theorie-Praxis-Verhältnis konzipieren, aber über das <Wie> werden keine Aussagen gemacht. Es wird aber die <gleichwertige> Bedeutung der Lernorte für den Kompetenzerwerb festgehalten (CSWE, 2015, S. 12):

> It is a basic precept of social work education that the two interrelated components of curriculum—classroom and field—are of equal importance within the curriculum, and each contributes to the development of the requisite competencies of professional practice.

Wie von McGuire und Lay (2020, S. 520) ausgeführt, spielt die Bewertung von ganzheitlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle. Dies hat wohl zum einen damit zu tun, dass die Beurteilung der Lernergebnisse durch die Praxisausbildenden – die Frage also, was für Praxisausbildende relevant ist bei der Beurteilung der Studierendenleistungen – eine wichtige Rolle spielte (Bogo, 2010; Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Anstice, 2012). Aber die Bedeutung der Bewertung hat auch mit dem Model der ganzheitlichen Kompetenz selbst zu tun (CSWE, 2015, S. 19):

> Competence is perceived as holistic, involving both performance and the knowledge, values, critical thinking, affective reactions, and exercise of judgment that inform performance. Assessment therefore must be multidimensional and integrated to capture the demonstration of the competencies and the quality of internal processing informing the performance of the competencies.

Dabei wird betont, dass diese Beurteilung – wenn immer möglich – in der Praxisausbildung zu erfolgen hat: «Assessment is best done while students are engaged in practice tasks (…)» (CSWE, 2015, S. 19). Die Vorgaben an die Hochschulen und somit auch an die Praxisorganisationen in Bezug auf die Bewertung wird ausgeführt. So muss ein Plan für die Bewertung an beiden Lernorten erstellt werden, der eine Beschreibung der Beurteilungsverfahren detailliert aufführt und ebenso ein Mehrfachassessment pro Kompetenz und zwar in erster Linie in der Praxis: «Holistic assessment requires assessment of competencies in real or closely simulated practice activities» (Drisko, 2015, S. 111) und «First, direct observations of actual practice are best» (Drisko, 2015, S. 116). Dies schliesst aber nicht aus, dass die Hochschulen ebenfalls Aussagen über ganzheitliche Kompetenzen machen sollen und können, aber sie sind nicht ausreichend: «Indirect assessments alone are not sufficient to meet EPAS 2015 (…)» (Drisko, 2015, S. 116).

2.2.2 Beschreibung der Haupt- und Subkategorien für die Inhaltsanalyse

In diesem Kapitel werden die Haupt- und Subkategorien für die Inhaltsanalyse in tabellarischer dargestellt und kurz beschrieben. Subkategorien können deduktiv zu Beginn als Teil des Kategoriensystems festgelegt werden oder durch die Weiterentwicklung der Kategorien und die Bildung von neuen Subkategorien unmittelbar am Material erfolgen (Kuckartz, 2018, S. 72). Zur Bedeutung und Wichtigkeit des induktiven Zugangs zu den Subkategorien siehe Kapitel IV-2.4.

Tabelle 22: Hauptkategorien aus CSWE (2015) für die inhaltsanalytische Auswertung

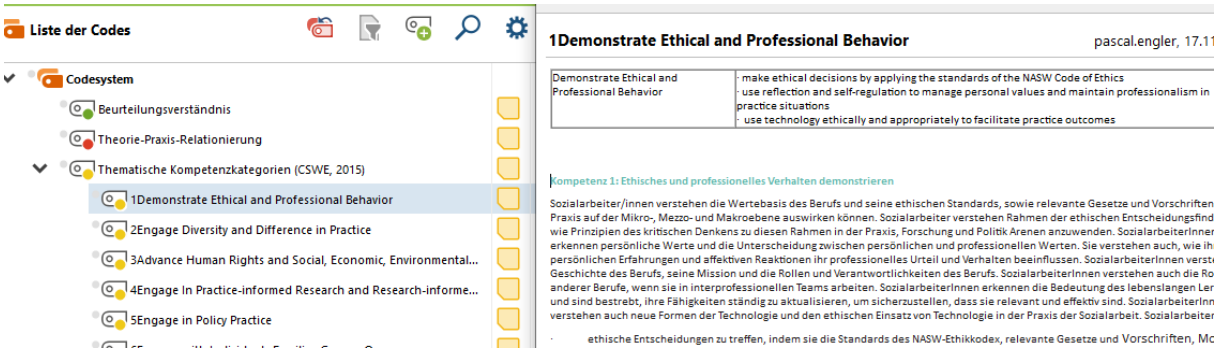
Hauptkategorie (deutsch)	**Ausgewählte Referenzen (englisch)**
Thematische Kategorien	In EPAS, social work practice competence consists of nine interrelated competencies and component behaviors that are comprised of knowledge, values, skills, and cognitive and affective processes. (CSWE, 2015, S. 6). The nine Social Work Competencies (CSWE, 2015, S. 7–9): • Demonstrate Ethical and Professional Behavior • Engage Diversity and Difference in Practice • Advance Human Rights and Social, Economic, and Environmental Justice • Engage In Practice-Informed Research and Research-Informed Practice • Engage in Policy Practice • Engage with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities • Assess Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities • Intervene with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities • Evaluate Practice with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities
Konzeptualisierung von Theorie-Praxis-Relationierung	The intent of field education is to integrate the theoretical and conceptual contribution of the classroom with the practical world of the practice setting. (CSWE, 2015, S. 12) The program explains how its field education program connects the theoretical and conceptual contributions of the classroom and field settings. (CSWE, 2015, S. 13) Field education is the signature pedagogy for social work. (CSWE, 2015, S. 12)
Holistic Competence	EPAS recognizes a holistic view of competence; that is, the demonstration of competence is informed by knowledge, values, skills, and cognitive and affective processes that include the social worker's critical thinking, affective reactions, and exercise of judgment in regard to unique practice situations. (CSWE, 2015, S. 6) One dimension, meta-competence refers to higher order, overarching qualities and abilities of a conceptual, interpersonal, and personal/professional nature. (…) The second dimension, procedural competence refers to performance and the ability to use procedures in various stages of the helping process (…) The two dimensions are connected (…). (Bogo et al., 2013, S. 261–262)
Beurteilung der Kompetenzen in der Praxisausbildung	Competence is perceived as holistic, involving both performance and the knowledge, values, critical thinking, affective reactions, and exercise of judgment that inform performance. Assessment therefore must be multidimensional and integrated to capture the demonstration of the competencies and the quality of internal processing informing the performance of the competencies. (CSWE, 2015, S. 19) Assessment is best done while students are engaged in practice tasks (…). (CSWE, 2015, S. 19)

Tabelle 23: Übersicht Subkategorien für die inhaltsanalytische Auswertung (Englisch)

Thematische Kategorien (CSWE, 2015, S. 7–9)	**Subkategorien für die Analyse (Englisch)**
Demonstrate Ethical and Professional Behavior	• make ethical decisions by applying the standards of the NASW Code of Ethics • use reflection and self-regulation to manage personal values and maintain professionalism in practice situations • use technology ethically and appropriately to facilitate practice outcomes
Engage Diversity and Difference in Practice	• apply and communicate understanding of the importance of diversity and difference in shaping life experiences in practice • present themselves as learners and engage clients and constituencies as experts of their own experiences • apply self-awareness and self-regulation to manage the influence of personal biases and values in working with diverse clients and constituencies.
Advance Human Rights and Social, Economic, and Environmental Justice	• apply their understanding of social, economic, and environmental justice to advocate for human rights at the individual and system levels • engage in practices that advance social, economic, and environmental justice
Engage In Practice-Informed Research and Research-Informed Practice	• use practice experience and theory to inform scientific inquiry and research; • use and translate research evidence to inform and improve practice, policy, and service delivery.
Engage in Policy Practice	• identify social policy at the local, state, and federal level that impacts well-being, service delivery, and access to social services; • apply critical thinking to analyze, formulate, and advocate for policies that advance human rights and social, economic, and environmental justice.
Engage with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities	• apply knowledge of human behavior and the social environment, person-in-environment, and other multidisciplinary theoretical frameworks to engage with clients and constituencies; and • use empathy, reflection, and interpersonal skills to effectively engage diverse clients and constituencies.
Assess Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities	• collect and organize data, and apply critical thinking to interpret information from clients and constituencies; • develop mutually agreed-on intervention goals and objectives based on the critical assessment of strengths, needs, and challenges within clients and constituencies; • select appropriate intervention strategies based on the assessment, research knowledge, and values and preferences of clients and constituencies.
Intervene with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities	• critically choose and implement interventions to achieve practice goals and enhance capacities of clients and constituencies; • use inter-professional collaboration as appropriate to achieve beneficial practice outcomes; • negotiate, mediate, and advocate with and on behalf of diverse clients and constituencies; and • facilitate effective transitions and endings that advance mutually agreed-on goals.
Evaluate Practice with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities	• select and use appropriate methods for evaluation of outcomes; • apply knowledge of human behavior and the social environment, person-in-environment, and other multidisciplinary theoretical frameworks in the evaluation of outcomes; • critically analyze, monitor, and evaluate intervention and program processes and outcomes; and • apply evaluation findings to improve practice effectiveness at the micro, mezzo, and macro levels.

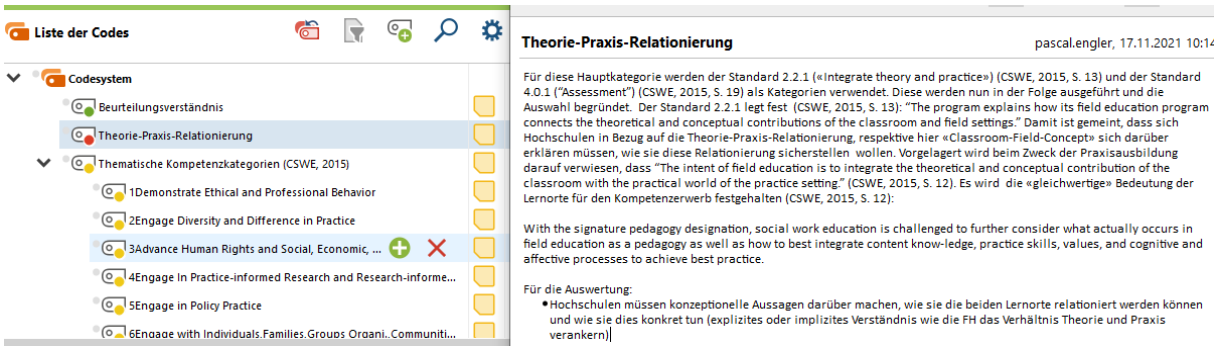
Die thematischen Subkategorien wurden auf Deutsch übersetzt und die, von den Fachhochschulen an den Lernort Praxisorganisation delegierten, Kompetenzen entlang dieser thematischen Kategorien codiert.

Tabelle 24: Thematische Kompetenzkategorie, Subkategorie Kompetenz 1: Ethisches und professionelles Verhalten demonstrieren (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA



Nebst den thematischen Kompetenzkategorien, erfolgte die Auswertung entlang der Kategorie Theorie-Praxis-Relationierung (siehe auch Tabelle 22 und zur Begründung dieser Kategorie Kapitel IV-2.2.1).

Tabelle 25: Kategorie Theorie-Praxis-Relationierung (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA



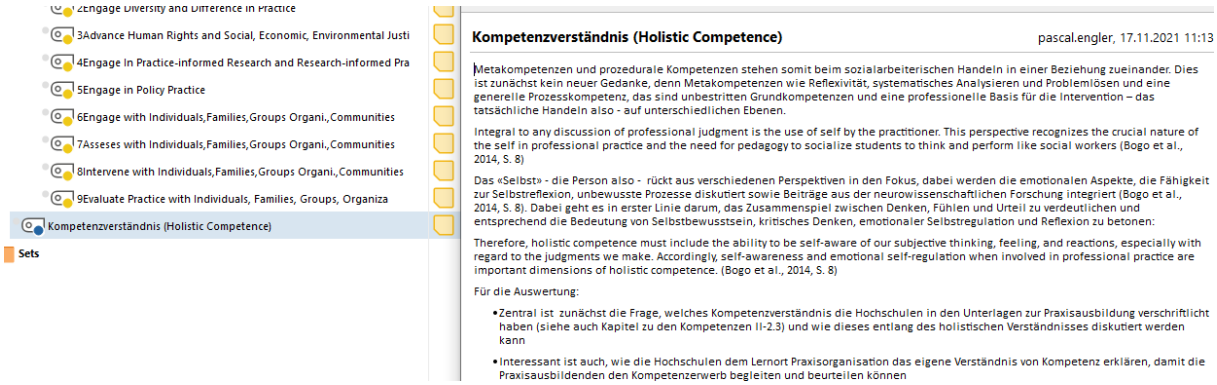
Die gewählten Subkategorien zielten auf die Frage, welche konzeptionellen Aussagen die Hochschulen zur Theorie-Praxis-Relationierung vornehmen- «The program explains how its field education program connects the theoretical and conceptual contributions of the classroom and field settings. » (CSWE, 2015, S. 13) – und wie die Hochschulen das Verständnis und die Funktion der Praxisausbildung für das Studium beschreiben, «Field education is the signature pedagogy for social work» (CSWE, 2015, S. 12).

Tabelle 26: Kategorie Theorie-Praxis-Relationierung, Subkategorien

Hauptkategorie	**Subkategorien für die Analyse (deutsch)**
Theorie-Praxis-Relationierung	• Konzeptionelle Aussagen zur Verschränkung der Lernorte (explizit oder implizit) • Verständnis/Funktion der Praxisausbildung für das Studium

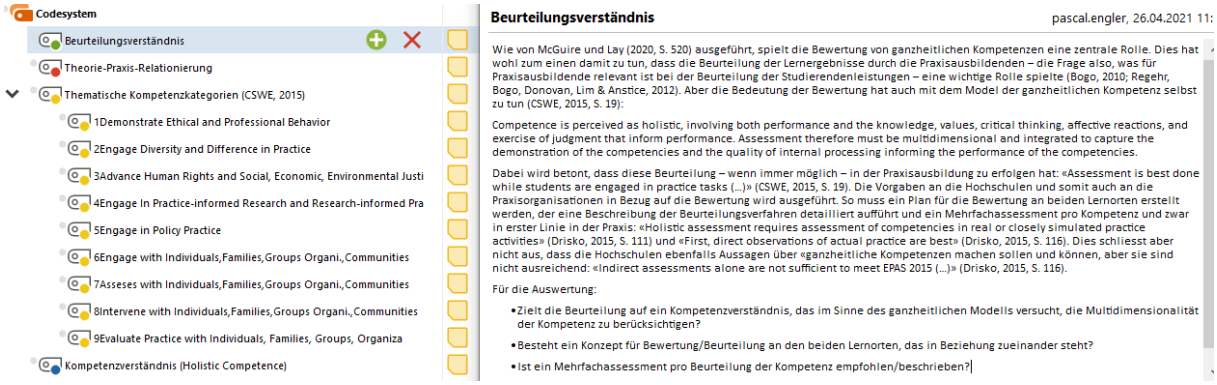
Die Kategorie Kompetenzverständnis wurde wie untenstehend ausgewertet (siehe auch Tabelle 22 und zur Begründung der Kategorie Kapitel IV-2.2.1). Dabei interessierte sowohl, welches Kompetenzverständnis die Hochschulen in den Unterlagen zur Praxisausbildung verschriftlicht haben wie auch die Frage, in welcher Form die Hochschulen das eigene Verständnis von Kompetenz des Lernorts Praxisorganisation in ihren Grundlagen beschreiben und erklären. Diese beiden Punkte wurden als Subkategorien codiert.

Tabelle 27: Kategorie Kompetenzverständnis (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA



Als letzte Hauptkategorie wurde das Beurteilungsverständnis der Hochschulen für die Inhaltsanalyse verwendet (siehe auch Tabelle 22 und zur Begründung der Kategorie Kapitel IV-2.2.1).

Tabelle 28: Kategorie Beurteilungsverständnis (Memo), Ausschnitt aus MAXQDA



Ausgehend von den Überlegungen des CSWE (siehe Tabelle 22 und Ausführungen in Kapitel IV-2.2.1) erfolgte die Codierung entlang der Subkategorien «Beurteilung der ganzheitlichen Kompetenz», Konzept für Beurteilung an beiden Lernorten und das Mehrfachassessment von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit.

In der Einleitung dieses Kapitels IV wurde auf die Ergebnisse des ersten empirischen Teils in Bezug auf deren Bedeutung für die zweite Forschungsfrage verwiesen. Im Verhältnis zu den entwickelten Haupt- und Subkategorien fällt auf, dass auf die offenen Fragen durch die Kategorienbildung konkrete Antworten zu erwarten sind, falls die Hochschulen dies in ihren Unterlagen verschriftlicht haben. Insofern ist das gewählte Modell auf diese Fragen hin belastbar.

2.3 Phase 3: Codieren des Materials entlang der Hauptkategorien

Kuckartz empfiehlt für den ersten Codierprozess jeden Text sequenziell und jede Zeile durchzugehen und den Kategorien zuzuweisen. Nicht sinntragende Textstellen zur Beantwortung der Forschungsfrage bleiben uncodiert (Kuckartz, 2018, S. 102). Da insgesamt 15 Dokumente mit MAXQDA ausgewertet werden, handelt es sich um einen grösseren Datensatz. Teilweise sind die untersuchten Dokumente lediglich 1-2 Seiten lang, sodass eine sequenzielle Codierung gewährleistet werden konnte. Um die Qualität des Codierprozesses zu sichern, wurde erneut auf die Wissensträger der Hochschulen zurückgegriffen. Für die Dokumente der Hochschule Soziale Arbeit FHNW erfolgte ein, wie in Kapitel III beschriebenes, konsensuelles Codieren – das heisst, es haben zwei Personen punktuell codiert - mit einem anschliessenden einfachen Bereinigungsverfahren. Dabei kam es zu wenigen Differenzen, die mit den Hauptkategorien zu erklären sind, die stark vorstrukturiert sind. Bei einer Qualifikationsarbeit bleibt aber die Herausforderung bestehen, dass die Codierarbeit im Wesentlichen durch eine Person geleistet wird (Kuckartz, 2018, S. 105). In der vorliegenden Forschung handelt es sich um Hauptkategorien, die deduktiv von einem Modell abgeleitet wurden. Es handelt sich um relativ einfache Kategorien, die zudem nicht hermeneutisch erschlossen werden müssen. Es geht um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fachhochschulen, die dann in der Diskussion vertieft werden. Diese klare Vorstrukturierung vereinfacht das Codieren und ist insofern eher unproblematisch (Kuckartz, 2018, S. 105). Die Subkategorien wurden in dieser Phase deduktiv von den Hauptkategorien abgeleitet.

Die Hauptkategorien wurden in Form von Memos in MAXQDA beschrieben. Die Memos beinhalteten die theoretische Rückbindung der Kategorie, Originalaussagen in Englisch und das Festhalten der Subkategorien. Die Codierung erfolgte vollständig.

2.4 Phase 4: Zusammenstellung der Textstellen zu den Haupt- und Subkategorien und Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien

Diese Phasen sind nur idealtypisch getrennt, erfolgen praktisch jedoch in einem Schritt. Dabei werden pro Kategorie die Segmente zusammengestellt und es wird beurteilt, ob diese durch eine induktive Bildung von Subkategorien feiner strukturiert werden können. Gegebenenfalls werden aus den Segmenten induktive Kategorien generiert. Kuckartz schreibt von einem allgemeinen Ablauf, der zu einer Ausdifferenzierung und Bestimmung der Subkategorien führt (Kuckartz, 2018, S. 106).

2.5 Phase 6: Codieren des Materials entlang ausgewählter Subkategorien

Für den vorliegenden empirischen Teil haben die induktiven Subkategorien eine besondere Bedeutung, weil letztendlich unklar ist, ob das Modell aus den USA geeignet ist, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fachhochschulen zu erkennen und darzustellen. Die Subkategorien stehen somit für eine Differenz zum Modell aus den USA. Umso mehr Subkategorien gebildet werden, umso weniger belastbar ist das Modell für den Vergleich. Die Subkategorien können aber auch für ein Alleinstellungsmerkmal einer Hochschule stehen oder wenn sie an verschiedenen Hochschulen auftreten, für eine internationale Differenz zwischen den USA und der

Schweiz. Die Beantwortung der Forschungsfrage gibt somit auch darüber Auskunft, ob Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den USA bestehen.

Die am Material induktiv entwickelten Subkategorien wurden in Kapitel IV-2.6 als Differenzen beschrieben. Kuckartz schlägt vor (2018), und so wurde es für die Auswertung umgesetzt, dass direkt ein Code "Neue Aspekte" erzeugt wird, die erst einmal gesammelt und aus denen direkt weitere Aspekte generiert werden können. Da die Hochschulen nicht zu allen einzelnen Haupt- und Subkategorien über weiterführende Unterlagen verfügen, stellt sich die Frage, ob diese Kategorien die Inhaltsanalyse zu stark strukturieren und keine Offenheit für weitere Kategorien zulassen. Die Fallzusammenfassungen erfolgen aber nicht nur entlang der Inhaltsanalyse, sondern es werden weitere Quellen dabei berücksichtigt, siehe dazu auch Einleitung dieses Kapitels.

2.6 Phase 7: Analyse und Darstellung der Ergebnisse, Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse und Darstellung der Ergebnisse sowie die Beantwortung der Forschungsfrage.

Zentral für die Darstellung der Thematischen Summarys und Fallzusammenfassungen sind die Haupt- und Subkategorien der Inhaltsanalyse. Es sind dies die thematischen Kategorien, die Hautkategorien Theorie-Praxis-Relationierung, Kompetenzverständnis und Beurteilungsverständnis. Die Aussagen der Expertinnen und Experten werden – sofern sie einen inhaltlichen Beitrag zu den Kategorien leisten – festgehalten und referenziert.

Tabelle 29: Thematische Summarys und Fallzusammenfassung, eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 112) und Schmidt (2017, S. 455)

Kategorien / Grundlagen FH	Thematische	Theorie-Praxis-Relationierung	Kompetenzverständnis	Beurteilungsverständnis	auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
BFH					Fallzusammenfassung
FHNW					Fallzusammenfassung
FH Ost/OST					Fallzusammenfassung
HSLU					Fallzusammenfassung
ZHAW					Fallzusammenfassung
	⇩	⇩	⇩	⇩	
	Themati. Kateg.	Theorie-Praxis-Relationierung	Kompetenzverständnis	Beurteilungsverständnis	Zusammenfassung Fälle

Tabelle 30: Thematische Summarys zu dem von den Fachhochschulen an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzerwerb

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
BFH	**Gemeinsamkeiten:** Die Anzahl der Kompetenzen, die vom Lernort Praxisorganisation abgedeckt werden sollen, sind relativ hoch. Dabei werden die zentralen Themen, die vom CSWE beschreiben werden, beschrieben: Diagnostik/Anamnese, Intervention und Evaluation. Dabei beschreibt die BFH diese in erster Linie auf der Ebene der Klienten und Klientinnen beschrieben. Die Bedeutung des organisationalen Kontextes und der Gemeinde („Communities“) findet sich nicht explizit. Dieser Bezug wird in anderen Modulen hergestellt. Der Verweis auf strukturelle Gründe und ungerechte Machtverhältnisse, welche für die Handlungen der Sozialen Arbeit bedeutsam sind, erfolgt sowohl bei	«Studierende verbringen ein Drittel ihrer Ausbildung in der Praxis. Deshalb hat für die Hochschule die Zusammenarbeit mit Fachkräften und Organisationen einen hohen Stellenwert. (…) Die Praxisausbildung ist zentraler und qualifizierender Bestandteil des Studiums in Sozialer Arbeit» (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020c, S. 1–2) Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis liegt im Curriculum des Bachelorstudiums gemäss eigenen Angaben nicht zugrunde. Die Relationierung wird insbesondere durch die praxismodulbegleitenden Gefässe wie die Theorie-Praxis-Werkstatt, die Fallwerkstatt, die Projektwerkstatt oder die	Das bestehende Kompetenzprofil bezog sich bei der Erstellung gemäss eigenen Aussagen nicht auf einen geklärten, respektive definierten Kompetenzbegriff (siehe auch Kapitel III). Bei der Formulierung des bestehenden Kompetenzprofils wurden unterschiedliche Kompetenzverständnisse herangezogen. In den Unterlagen zur Praxisausbildung findet sich im Leitfaden zur Begleitung und Qualifikation der Praxismodule (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020d) keine Beschreibung, was unter Kompetenz zu verstehen ist, im Beurteilungsraster werden die Kompetenzbereiche kurz erläutert, zum Beispiel steht bei Fachkompetenz: «Fähigkeit, sich fach-, organisations- und adressatenspezifisches Wissen anzueignen und dieses zu verknüpfen.» (Berner	Die Beurteilung erfolgt durch die Praxisausbildenden und die Praxisbegleitenden. Die Gesamtnote setzt sich zusammen aus der Note für die Tätigkeit der Studierenden in der Praxisorganisation (2/3) und der Note für den Praxisbericht der Studierenden (1/3). Die Praxisausbildenden beurteilen die Tätigkeit in der Praxisorganisation entlang der Lernziele der Studierenden und nehmen noch eine Gesamteinschätzung der Kompetenzen vor, die über die Lernziele hinausgehen. Die Praxisbegleitenden beurteilen einen Praxisbericht, den die Studierenden entlang von ausgewählten Reflexionsfragen aus vier verschiedenen Themenblöcken auswählen. (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020b) Ein Mehrfach-Assessment für die Praxistätigkeit ist nicht vorgesehen.	Die am Lernort Praxisorganisation zu erwerbenden Kompetenzen sind transparent an das Kompetenzprofil zurückgebunden und für die Studierenden und Praxisausbildenden klar ersichtlich (durch Verlinkung). Innerhalb dieser Kompetenzen formulieren die Studierenden eigene Lernziele, dabei werden sie von den Praxisausbildenden und den Praxisbegleitenden unterstützt. Der Praxisausbildung sind 31 Kompetenzen zugeordnet, die Studierenden formulieren 8 Lernziele für sich. Eine theoretische oder empirische Begründung für die Auswahl der Kompetenzen, die in der Praxisorganisation zu erwerben sind, findet sich nicht in den Unterlagen. Entlang der thematischen Kategorien fällt auf, dass die in der Modulbeschreibung aufgeführten Kompetenzen die vom CSWE formulierten Themen mehrheitlich abdeckt. Es zeigen sich aber Differenzen beim Anspruch, das sozialarbeiterische Handeln auf eine ethische Basis zu stellen oder an die Menschenrechte zurückzubinden. Eine Wertebasis ist nicht ausgewiesen. Die Theorie-Praxis-Relationierung hat in den untersuchten Unterlagen implizit einen Stellenwert. Ein ausgewiesenes didaktisches Konzept besteht nicht, aber es finden während der Praxisausbildung praxisbegleitende Module statt, die explizit die Relationierung des praktischen und theoretischen Wissens in den Fokus rücken: Theorie-Praxis-Werkstatt, Projektwerkstatt und Fallwerkstatt. Die Bedeutung der Selbstkompetenzen zeigt sich auch in den Dokumenten der Praxisausbildung, indem darauf hingewiesen wird, dass die persönlichen Ziele aus den Coaching-

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	CSWE wie auch bei der BFH. **Differenzen** Die Kompetenz, das professionelle Verhalten (Entscheidungen) an die Wertebasis der Sozialen Arbeit und den Ethikkodex zurückzubinden, wird bei der BFH nicht beschrieben. Gleiches gilt für die „Fähigkeit zu erkennen, in welchen Zusammenhängen ein politisches Engagement notwendig ist.“ Die BFH schreibt von „Eigeninitiative und Zivilcourage“, dabei bleibt offen, ob dies ein politisches Engagement mit einschliesst. CSWE betont zudem die Kompetenz, Forschungsergebnisse für die Praxis zu nutzen und sich in praxisorientierter Forschung zu engagieren (“Engage in practice-informed research and research-informed practice”, CSWE, 2015, S. 8).	Ausbildungssupervision vorgenommen.	Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020b, S. 3)	Die Gesamtverantwortung für die Note in der Praxis liegt bei der Hochschule.	Modulen mit den Lernzielen der Praxisausbildung abgeglichen werden sollen (Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit, 2020b, S. 1). Das Kompetenzverständnis hat sich gemäss eigenen Angaben im Laufe der letzten Jahre entwickelt, ohne dass dies offiziell verschriftlicht wurde. Gemäss der Handreichung zur Kompetenzorientierung Kompetenz (Berner Fachhochschule, o.J., S. 2), braucht es, um Kompetenzen im Rahmen eines Studiums aufzubauen, zu erfahren und sichtbar zu machen, Wissen und Können sowie volitionale und soziale Elemente. Dieses Zusammenspiel macht dann Kompetenz mit einer dazugehörigen Haltung im professionellen Handeln aus. Dieses Verständnis verspricht zumindest teilweise ein ganzheitliches Verständnis von Kompetenz. Die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen lösen diesen Anspruch teilweise ein, so wird das «Selbst» auch auf der Ebene der Methodenkompetenz bedeutsam und der organisationale Kontext als relevant beschrieben. Wenn dann die Studierenden aber eine Auswahl vornehmen in Form von 8 Lernzielen, bleibt unklar, wie dann eine Aussage über den Kompetenzerwerb möglich ist. Bei der Beurteilung geht die BFH einen eigenen Weg: Die Hochschule beurteilt mit, indem sie die Reflexionsfähigkeit über die Praxisausbildung qualifiziert (Praxisbericht). Diese Note macht ein Drittel des Praxismoduls aus. Die Praxisausbildenden beurteilen entlang von Lernzielen den Kompetenzerwerb (2/3 der Gesamtnote).

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
FHNW	**Gemeinsamkeiten:** Die Themen Diagnostik/Anamnese, Intervention und Evaluation ist auf der Ebene der Klienten und Klientinnen sowie den Gruppen Grundlage von beiden Dokumenten. Die Bedeutung des organisationalen Kontextes und der Gemeinde („Communities") findet sich bei der FHNW nicht. Dieser Bezug wird in anderen Modulen hergestellt. Es fehlt bei der FHNW der Hinweis auf mögliche strukturelle Gründe und ungerechte Machtverhältnisse, welche für die Handlungen der Sozialen Arbeit bedeutsam sind. Konsens besteht darüber, dass Forschungsergebnisse verstanden werden müssen und nicht die eigene Forschungskompetenz im Vordergrund steht. Das CSWE betont zudem die Aufgabe, Forschungsergebnisse in die Praxis zu tragen.	„Die Praxisausbildung ist konstitutives Element des Bachelor-Studiengangs und ist konzeptionell, strukturell und organisatorisch in die Ausbildung integriert." (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 8) Die Theorie-Praxis-Relationierung ist in den untersuchten Dokumenten bedeutsam und zeigt sich auch durch die Kasuistik-Module. Dabei wird die Praxisausbildung aber nicht als „prägende Pädagogik" der Ausbildung in Sozialer Arbeit beschrieben. In einem Praxismodul stehen nicht alle fünf Kompetenzen im Vordergrund. Im ersten Modul sind dies K1, K2 und K6, im zweiten K1 und K6 sowie eine Wahlmöglichkeit zwischen K2, K3 oder K5). Eine theoretisch-kon-	Das Kompetenzverständnis für die delegierten Kompetenzen bezieht sich in der Wegleitung für die Praxisausbildung (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b) auf die Definition von Christiane Hof (2002), die intern weiterentwickelt wurde (Gerber, Markwalder & Müller, 2011): „Kompetenz wird verstanden als individuelle Disposition, die dazu befähigt, Handlungssituationen in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Erwartungen (Normen/Werte), Rahmenbedingungen und Ressourcen zu bewältigen. Eine Kompetenz wird durch Wissen, Fähigkeiten (Können) und Einstellungen/Haltungen fundiert und in Abhängigkeit von motivationalen/volitionalen Aspekten in bestimmten Situationen als Performanz realisiert." Damit schliesst die Definition im Wesentlichen Elemente des «Holistic	Die Beurteilung erfolgt mit einem Leistungsbericht, der von den Praxisausbildenden verfasst wird. Dabei werden die individuellen Schwerpunkte aufgrund von Indikatoren einzeln beurteilt, diese stehen «stellvertretend» für die Kompetenzen. Die einzelnen Schwerpunkte sind in Handlungsschritte unterteilt und werden entlang von Indikatoren beschrieben, welche von der Praxisausbildenden bestimmt wurden. Im Vergleich zum Modell aus dem USA fällt auf, dass die Praxisausbildenden bei der Beurteilung wenig begleitet sind. Ein Plan für die Bewertung an beiden Lernorten, der eine Beschreibung der Beurteilungsverfahren detailliert aufführt und ein Mehrfachassessment pro Kompetenz verlangt, besteht nicht. Der Ansatz, dass «ganzheitliche» Kompetenzen in der Praxisausbildung beurteilt werden müssen, wird nicht	Die Praxisausbildung und die zu erwerbenden Kompetenzen am Lernort Praxisorganisation werden in der *Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung* (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b) *in* den Zusammenhang mit dem Kompetenzprofil gestellt. Entlang der Themen «Kompetenz», «Kompetenzprofil», «Kompetenzen in der Praxisausbildung» und «Aufgaben der Beteiligten» erfolgt von der Konzeption her ein schlüssiges Dokument. Eine theoretische Begründung oder ein Entwicklungs-Kompetenzmodell ist der Delegation der Kompetenzen nicht zugrunde gelegt. Es wird zwar festgehalten, in welchem Praxismodul, welche Kompetenzen zu erwerben sind, aber eine theoretische oder empirische Begründung dafür findet sich in den untersuchten Dokumenten nicht. Im Vergleich zu den andern FH fällt auf, dass keine Professionskompetenz formuliert ist, die der Selbstkompetenz zuzuordnen sind. Entlang der Hauptkategorien fällt zudem auf, dass bei den Themen/Kompetenzen in der Praxisausbildung eine hohe Übereinstimmung bei den klassischen Aufgaben der Sozialen Arbeit besteht (Diagnostik/Anamnese, Intervention, Evaluation). Es zeigen sich aber Differenzen beim Anspruch, das sozialarbeiterische Handeln auf eine ethische Basis zu stellen oder an die Menschenrechte zurückzubinden. Diese Wertebasis erscheint bei den delegierten Kompetenzen nicht und bei den formulierten Schwerpunktsetzungen nur am Rande. Die Theorie-Praxis-Relationierung hat in den untersuchten Unterlagen einen wichtigen Stellenwert und wird im Studium auch durch ein didaktisch ausgewiesenes Konzept verankert (siehe aber auch weiter

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	Sowohl beim CSWE wie auch bei der FHNW ist erkennbar, dass die Fähigkeit zum Erkennen einer möglichen Innovation wichtig ist. **Differenzen** Die Kompetenz, das professionelle Verhalten (Entscheidungen) an die Wertebasis der Sozialen Arbeit und den Ethikkodex zurückzubinden, wird bei der FHNW nicht beschrieben. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen in Bezug auf Rasse, Religion, sexuelle Orientierung etc. zu erkennen und für die professionelle Praxis nutzen zu können, wird an der FHNW lediglich implizit thematisiert. Die Fähigkeit haben zu erkennen, in welchen Zusammenhängen ein politisches Engagement notwendig ist, ist beim CSWE wichtig, an der FHNW nicht (allenfalls	zeptionelle Begründung dafür findet sich nicht. Die Studierenden besuchen während der Praxisausbildung Veranstaltungen an der Hochschule (Ausbildungssupervision, Kollegiale Beratung, Kasuistik-Modul).	View of Competence» mit ein. Es fehlt der Aspekt, dass die Metakompetenzen in einem Verhältnis zu prozeduralen Kompetenzen stehen. Die Definition von Hof zeigt sich dann aber in den konkreten Formulierungen der Kompetenzen sowohl auf Ebene Profil wie auch auf der Ebene Praxisausbildung nicht. Zwar wird die eigene Involviertheit als mögliche Schwerpunktsetzung bei der Prozessgestaltung thematisiert, aber dies hat wenig mit den Überlegungen des Modells aus den USA zu tun.	diskutiert («Holistic assessment requires assessment of competencies in real or closely simulated practice activities»)	oben, Hinweis auf die fehlende theoretische Begründung für die Kompetenzerwerbsplanung). Der Praxisausbildung ist ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt, dass eine ganzheitliche Sichtweise von Kompetenz voraussetzt. In den ausformulierten Kompetenzen in der Praxisausbildung und den möglichen Schwerpunktsetzungen findet sich dieses Verständnis nicht. Das «Selbst», der organisationale Kontext sind nicht erkennbar. So fehlt zum Beispiel die Praxisorganisation bei K6 (Fähigkeit zur Kooperation) weitgehend und ist bei K1 (Fähigkeit zur Prozessgestaltung) auch nicht enthalten. Die Studierenden müssen sich nicht damit auseinandersetzen, in welchem organisationalen Kontext sie diese Kompetenzen erwerben, der Fokus liegt auf der Individualebene. Die Studierenden setzen sich nur in den Kasuistik-Modulen mit der Frage auseinander, ob die Praxisorganisation sich mit der Theorie-Praxis-Relationierung beschäftigt, dies ausweisen oder nicht. Im Zusammenhang mit der Beurteilung durch die Praxisausbildenden zeigt sich, dass die Kompetenzen entlang von individuellen Schwerpunkten operationalisiert werden, die dann wiederum in Schritte (und Indikatoren für die Schritte) unterteilt sind. Dabei bleibt unklar, wie diese Elemente wieder zusammengeführt werden und so eine Aussage über eine Kompetenz gemacht werden kann. Die Beurteilung des Kompetenzerwerbs erfolgt in der Regel durch eine Person, ein Mehrfach-Assessment ist nicht verlangt und wird in der Wegleitung auch nicht empfohlen.

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	über die Kompetenz zur Innovation abgedeckt). Die FHNW betont die Fähigkeit den eigenen professionellen Handlungsprozess zu dokumentieren und die Fähigkeit Projekte und Arbeitsgruppen zu leiten und zu führen. Dies fehlt beim CSWE.				
FHOST	**Gemeinsamkeiten** Die Themen Diagnostik/Anamnese, Intervention und Evaluation ist auf der Ebene der Klienten und Klientinnen sowie den Gruppen Grundlage von beiden Dokumenten. Die Bedeutung des organisationalen Kontextes und der Gemeinde („Communities") findet sich bei der OST nur am Rande, allenfalls in der Formulierung „Grundkenntnisse zu organisationsrelevanten Fragen- und Problemstellungen". Die OST verweist auf den Berufskodex, der	„Die Praxisausbildung ist ein integrierter und promotionsrelevanter Bestandteil des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit (…)" (Fachstelle Praxisausbildung, 2020a, S. 5). Zudem hält die OST fest, dass die Praxisausbildung konzeptionell und strukturell in das Curriculum des Bachelor-Studiums Soziale Arbeit integriert ist. Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums nicht.	Es besteht nach aussen kein ausgewiesenes Kompetenzverständnis, das in den untersuchten Unterlagen der OST. In den Bestimmungen wird die professionelle Handlungskompetenz betont, die es in der Praxisausbildung zu erwerben gilt(Fachstelle Praxisausbildung, 2020a).	Nebst den vorgegebenen Lernzielen innerhalb der Kompetenzen, müssen die Studierenden gemäss Flurina Meisen Zannol zusätzlich über alle Kompetenzen hinweg 3-4 individuelle Lernziele formulieren. Die Praxisausbildenden müssen alle vier Kompetenzen beurteilen, dabei aber nicht alle Teilkompetenzen einzeln beurteilen. Es braucht eine Gesamtnote pro Kompetenz. Die Praxisausbildenden müssen die Noten nicht begründen, können aber. Ein Mehrfachassessment ist nicht vorgesehen. Der Ansatz, dass "ganzheitliche" Kompetenzen in der Praxisausbildung beurteilt	Die zu erwerbenden Kompetenzen am Lernort Praxisorganisation sind in erster Linie im Qualifikations-Formular zusammengefasst, das den Praxisausbildenden dazu dient die Qualifizierung der Studierenden vorzunehmen. In den Bestimmungen zur Praxisausbildung werden zudem allgemeine Ziele und Inhalte der Praxisausbildung genannt und diese an das EDK-Profil und die SASSA-Empfehlungen zurückgebunden werden. (Fachstelle Praxisausbildung, 2020a, S. 10). Diese sind teilweise als Kompetenzen formuliert und allgemeiner Art und umfassen den Kern der Professionskompetenz, so zum Beispiel «In der Auseinandersetzung mit Anforderungen und Konzepten aus der Praxis und der Relationierung von Theorie und Praxis einen professionellen Habitus zu entwickeln» (Fachstelle Praxisausbildung, 2020a, S. 9). Entlang der Hauptkategorien fällt auf, dass an der OST die Wertebasis explizit genannt wird (Berufskodex). Dabei ist diese Kompetenz – das Handeln auf eine Wertebasis zu stellen - der Selbstkompetenz und der Berufsidentität zugeordnet. Sie ist also Teil des beruflichen Habitus.

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	als Basis im Berufsalltag angewendet werden muss. Die OST verortet dies als Selbstkompetenz, während CSWE die Rückbindung an die Wertebasis der Sozialen Arbeit auf allen Kompetenzebenen beschreibt, schwergewichtig aber beim methodischen Handeln. Gleichzeitig beschreibt die OST die Kompetenz, eine wertfreie Beschreibung der Situation vornehmen zu können. Diese Spannung zwischen „Wertebezogen und Wertefrei“, wird dabei aber nicht aufgelöst. **Differenzen** Die Kompetenz, Erkennen zu können, in welchen Zusammenhängen ein politisches Engagement notwendig ist, findet sich bei der OST nicht. Die Fähigkeit, den eigenen professionellen Handlungsprozess zu dokumentieren - bei der Ost: Aktenführung	Während der Praxismodule finden Veranstaltungen an der Hochschule statt. Die Studierenden besuchen praxisausbildungsbezogene Lehrveranstaltungen (PRE und Ausbildungssupervision) am «Lernort Hochschule» Die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen sind nicht direkt an das Abgangsprofil zurückgebunden. Es finden sich zwar Übereinstimmungen, aber sprachlich ist dies nicht mit dem Kompetenzprofil abgeglichen. Dies hat damit zu tun, dass die Praxiskompetenzen bereits vor dem aktuellen Kompetenzprofil erarbeitet wurden und im Nachgang der Abgleich stattfand.		werden müssen, wird nicht diskutiert («Holistic assessment requires assessment of competencies in real or closely simulated practice activities»)	Die Theorie-Praxis-Relationierung hat in den untersuchten Unterlagen bei den Lernzielen einen gewissen Stellenwert, im Studium fehlt aber ein didaktisch ausgewiesenes Konzept zur Relationierung von praktischem und theoretischem Wissen. Im Zusammenhang mit der Beurteilung zeigt sich, dass die Kompetenzen einerseits entlang von vorgegebenen Lernzielen und andererseits von individuellen Lernzielen beurteilt werden. Dabei fällt im Vergleich zu den anderen Fachhochschulen auf, dass einerseits durch einen Raster eine Objektivierung der Beurteilung angestrebt wird und andererseits durch die persönlichen Lernziele auch den individuellen Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen der Studierenden Rechnung getragen wird. Eine Folge davon ist, dass die Anzahl der zu Beurteilenden durch die PA sehr gross ist. Zählt man die zu beurteilenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Lernziele zusammen, wird klar, dass die PA den umfassenden Überblick brauchen. Da die PA die Noten nicht begründen müssen (mit Worten), bleibt unklar, wie zahlreichen Lernziele wieder zusammengeführt werden und so eine Aussage über eine Kompetenz gemacht werden kann. Die Beurteilung des Kompetenzerwerbs erfolgt in der Regel durch eine Person, ein Mehrfach-Assessment ist nicht vorgesehen. Die Auswahl der Kompetenzen für die Praxismodule ist nicht theoretisch oder empirisch begründet und somit im Rahmen einer theoretischen Grundlegung an das Kompetenzprofil zurückgebunden. Dies hat (auch) damit zu tun, dass die Kompetenzen, die in der Praxisausbildung zu erwerben sind, bereits in einem Dokument beschrieben waren, als das Kompetenzprofil entwickelt wurde.

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	und Berichterstattung – ist beim CSWE nicht explizit Gegenstand. CSWE betont zudem die Kompetenz, Forschungsergebnisse für die Praxis zu nutzen und sich in praxisorientierter Forschung zu engagieren.				
HSLU [46]	**Gemeinsamkeiten** Die Themen Diagnostik/Anamnese, Intervention und Evaluation ist auf der Ebene der Klienten und Klientinnen sowie den Gruppen, Grundlage von beiden Dokumenten. Die Bedeutung des organisationalen Kontextes und der Gemeinde („Communities“) findet sich bei der HSLU allenfalls in der Formulierung „kennen die Zielsetzungen, Strukturen und Aufgaben ihrer	„Als konstitutives Element ist die Praxisausbildung konzeptionell in die Ausbildung integriert und obligatorisch.“ (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2021, S. 47) Gemäss eigenen Angaben besteht eine Konzeption für die Theorie-Praxis-Relationierung, ein ausgewiesenes und kommunizierten Modell wurde nicht publiziert. Im Unterschied zu anderen FH, findet	Für das Kompetenzprofil wurde ein eigenes Kompetenzverständnis formuliert. Dieses ist aber nicht an die Theorie zurückgebunden: „Unter den Kompetenzen einer Person verstehen wir das Vermögen und die Bereitschaft, unter Rückgriff auf ihr Wissen und ihr Können in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu werden und die Aufgabe zu bearbeiten. Die individuellen Kompetenzen sind die Grundlage der	Die Beurteilung erfolgt entlang eines Beurteilungsrasters, der für die Vertiefungsrichtungen in Bezug auf die Methodenkompetenzen unterschiedlich gestaltet ist. Die Beurteilungsraster umfassen rund 55 Verhaltensdimensionen, die den PA als Anhaltspunkte dienen, die einzelnen Kompetenzbereiche zur beurteilen. Individuelle Lernziele sind nicht vorgesehen. Die PA übernehmen die Beurteilung alleine, ein Mehrfachassessment ist nicht Gegenstand der formulierten	Die zu erwerbenden Kompetenzen am Lernort Praxisorganisation sind in unterschiedlichen Dokumenten beschrieben. In den Modulbeschreibungen, in den Beurteilungsrastern, in der Infobroschüre zur Praxisausbildung und im Studienführer. Dabei fällt auf, dass in den aktuellen und veröffentlichten Publikationen (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2021; Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2020) von Zielen der Praxisausbildung geschrieben wird und dabei auf das Profil des Fachhochschulbereichs (FH-SA) (SBFI, 1999) verwiesen wird. In den Modulbeschreibungen erfolgt dieser Bezug auch, aber die ausformulierten Kompetenzen werden nicht entlang dieser Ziele verfasst. Im Unterschied zur OST verweist die HSLU bei den Zielen nur auf das Profil und nicht auf die SASSA-Grundlagen (SASSA, 2013), welche diese Ziele noch weiter ausgeführt hat.

[46] Gegenstand der Dokumentenanalyse waren die Modulbeschreibungen und die Beurteilungsraster für die Studienrichtung Sozialarbeit. Die Beschreibungen für die Studienrichtungen Soziokultur und Sozialpädagogik unterscheiden sich im Bereich der Methodenkompetenzen. Die Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind bei allen Studienrichtungen identisch. Da in erster Linie die Kompetenzen in Form von Anhaltspunkten und als Verhaltensdimensionen im Beurteilungsraster festgehalten sind, steht dieses Dokument im Fokus. In der Modulbeschreibung sind 16 Kompetenzen beschrieben, im Beurteilungsraster 61 Themen/Gegenstände beschrieben, die den PA als Anhaltspunkte dienen.

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	Praxisorganisation sowie die für die Arbeit wichtigen Partnerorganisationen und Rahmenbedingungen und können ihre Kenntnisse adressat/innengerecht einsetzen“ Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen erkennen und für die professionelle Praxis nutzen, werden von beiden Grundlagen thematisiert. **Differenzen** Bei der HLSU fehlen Kompetenzen mit einem expliziten Wertebezug. (also die Fähigkeit, das professionelle Verhalten (Entscheidungen) an die Wertebasis der Sozialen Arbeit und den Ethikkodex zurückzubinden), die Begründung für das Handeln hat aber theoriegestützt zu erfolgen. Die Fähigkeit haben zu erkennen, in welchen Zusammenhängen ein politisches Engagement notwendig ist und die	das Modul der Fallwerkstatt im Nachgang an die Praxismodule statt und ist je nach gewählter Vertiefungsrichtung organisiert. Die Ausbildungssupervision findet parallel zum Praxismodul statt. Die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen sind in der Modulbeschreibung vereinfacht festgehalten und die Rückbindung an das Kompetenzprofil erschliesst sich sprachlich und inhaltlich nur bedingt. Im Beurteilungsraster für die PA finden sich die Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil abgebildet. Die Differenzierung der Methodenkompetenzen nach Vertiefungsrichtung ist an der HSLU im Vergleich zu den andern FH einzigartig. Eine theoretische Grundlage für die Aus-	konkreten Handlungen und Leistungen (Performanz bzw. Handlungskompetenz)» (Gabriel-Schärer, 2012, S. 7). Damit schliesst die Definition wesentliche Elemente (Können/Wissen/Fähigkeiten, Wollen/Motivation/Tun, Situation) des «Holistic View of Competence» mit ein. Es fehlt der Aspekt, dass die Metakompetenzen in einem Verhältnis zu prozeduralen Kompetenzen stehen. Bei den Kompetenzen, die an die Praxisausbildung delegiert und beurteilt werden müssen, zeigt sich diese Ganzheitlichkeit nicht. Es handelt sich dabei um kurze Sätze, wie «Kann im Regelfall eine sachorientierte Distanz einhalten und die unerlässliche Nähe zulassen».	Grundprinzipien des Qualifizierens.	Die HSLU hat als einzige Hochschule der Deutschschweiz die Methodenkompetenzen je nach Vertiefungsrichtung ausdifferenziert. Entlang der Hauptkategorien fällt auf, dass die HSLU keine Wertebasis im Sinne eines Berufskodexes oder Menschenrechte nennt, die verbindlich für das Handeln sind. Die Begründung erfolgt mittels Theoriebezug und allgemeine Grundsätze der Kommunikation, Transparenz, Empathie etc. Die Theorie-Praxis-Relationierung hat in den untersuchten Unterlagen bei den Lernzielen einen gewissen Stellenwert und wird durch die Fallwerkstatt auch konkret in Form eines Moduls abgebildet. Im Zusammenhang mit der Beurteilung wählt die HSLU den Weg, dass die Kompetenzen entlang von Anhaltspunkten in Form von Verhaltensdimensionen zu beurteilen sind. Dabei fällt im Vergleich zu den anderen Fachhochschulen auf, dass die Studierenden keine eigenen Lernziele formulieren. Die PA können in Form von Bemerkungen die Noten begründen. Dennoch bleibt unklar, wie die zahlreichen Verhaltensdimensionen wieder zusammengeführt werden und so eine Aussage über eine Kompetenz gemacht werden kann. Die Beurteilung des Kompetenzerwerbs erfolgt in der Regel durch eine Person, ein Mehrfach-Assessment ist nicht vorgesehen. Die Auswahl der Kompetenzen für die Praxismodule ist nicht theoretisch oder empirisch begründet und somit im Rahmen einer theoretischen Grundlegung an das Kompetenzprofil zurückgebunden. In der Modulbeschreibung finden sich zuerst Fach- und Methodenkompetenzen, dann Sozial- und Selbstkompetenzen, Beim Beurteilungsraster wird dies analog zum Kompetenzprofil formuliert, zuerst die Sozial-, dann

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	Kompetenz den eigenen professionellen Handlungsprozess zu dokumentieren - bei der HSLU „Berichterstattung/Dokumentation“ – finden sich beim CSWE nicht. CSWE betont zudem die Kompetenz, Forschungsergebnisse für die Praxis zu nutzen und sich in praxisorientierter Forschung zu engagieren.	wahl der Praxiskompetenzen besteht keine, aber eine Orientierung an der Lernzieltaxonomie von Bloom.			die Selbst-, die Methoden- und am Schluss die Fachkompetenzen.
ZHAW	**Gemeinsamkeiten** Die Bedeutung der Intervention und der Beziehungsgestaltung auf der Ebene «des Individuums, der Gruppe, der Organisation und/oder Gesellschaft» werden beschrieben und die unterschiedlichen Ebenen werden in beiden Grundlagen betont. Bei der ZHAW fehlt hingegen die Anamnese/Diagnostik in Bezug auf die Adressaten und Adressatinnen der Sozialen Arbeit.	„Praxisausbildung ist integraler Bestandteil des Bachelorstudiums und entspricht nahezu einem Drittel der im Laufe des Studiums zu erwerbenden Credits.“ (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2021, S. 2) Ein systematisches und didaktisch ausgewiesenes Modell zur Relationierung von Theorie und Praxis besteht im Curriculum des Bachelorstudiums nicht. Während der Praxisausbildung können pa-	Es besteht kein nach aussen ausgewiesenes Kompetenzverständnis.	Die Beurteilung der Kompetenzen - die ZHAW schreibt von der Qualifizierung – erfolgt mit einem Qualifikationsraster und wird in einem Zusatzdokument beschrieben (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2020). Innerhalb von vorgegebenen Themen werden zwischen PA und Studierenden Ziele vereinbart. Die PA übernehmen die Beurteilung alleine, ein Mehrfachassessment ist nicht Gegenstand der formulierten Grundprinzipien des Qualifizierens. Die PA müssen die Qualifikation begründen.	Die zu erwerbenden Kompetenzen am Lernort Praxisorganisation sind in unterschiedlichen Dokumenten beschrieben. In den Modulbeschreibungen, im Qualifikationsraster und im Leitfaden zur Praxisausbildung. Dabei gibt es sprachliche Differenzen (teilweise auch inhaltliche), welche mit der Entstehungsgeschichte der Dokumente zu erklären sind. Entlang der Hauptkategorien fällt auf, dass bei den Themen/Kompetenzen in der Praxisausbildung eine Übereinstimmung bei den klassischen Aufgaben der Sozialen Arbeit besteht, die Anamnese/Diagnostik aber fehlt. Es zeigen sich aber Differenzen beim Anspruch, das sozialarbeiterische Handeln auf eine ethische Basis zu stellen oder an die Menschenrechte zurückzubinden. Diese Wertebasis erscheint bei den delegierten Kompetenzen nicht und bei den formulierten Schwerpunktsetzungen nur am Rande. Die Bedeutung der Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen wird in den untersuchten

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	Die «klassischen» Themen der Sozialen Arbeit werden bei der ZHAW ebenfalls beschrieben, wenn auch eher allgemein und wenig konkret: «Kennen Verfahren, Methoden und Techniken der Sozialen Arbeit und können sie auf das professionelle Handeln in konkreten Praxisorganisationen beziehen.» **Differenzen** Zwar wird von der ZHAW beschrieben, dass die Studierenden die Kompetenz erwerben müssen, zwischen eigenen und fremden Werten unterscheiden zu können. Eine «übergeordnete Wertebasis» wird nicht genannt, als Referenzen dienen der institutionelle Auftrag, die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der Handlungsfelder. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen in Bezug auf Rasse, Religion, sexuelle Orientierung etc.	rallel dazu frei wählbare Wahlpflichtmodule besucht werden, zudem ist der Besuch der Supervision obligatorisch. Dabei wird der Ausbildungssupervision auch explizit die Aufgabe zugewiesen, die Theorie-Praxis-Relationierung vorzunehmen. (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2021, S. 2) Die an den Lernort Praxisorganisation delegierten Kompetenzen sind auf der Ebene Modulbeschreibung direkt an das Abgangsprofil zurückgebunden (Modulbeschreibung). Bei den zu beurteilenden Kompetenzen ist dies nicht durchgehend der Fall. Es finden sich zwar Übereinstimmungen, aber sprachlich ist dies nicht mit dem Kompetenzprofil abgeglichen. Dies hat mit der Historie der Dokumente zu tun, die zu			Dokumenten erwähnt und ist auch in den Zielen für die Praxisausbildung festgehalten, ein didaktisch ausgewiesenes Konzept besteht aber nicht. Es gibt während der Praxisausbildung keine praxisbegleitenden Pflichtmodule, sondern frei wählbare Wahlpflichtmodule. Die Ausbildungssupervision hat verpflichtenden Charakter. Für die Praxisausbildung wird das Kompetenzverständnis des Qualifikationsprofils übernommen. Die Auswahl der Kompetenzen für die Praxismodule ist nicht theoretisch oder empirisch begründet und somit im Rahmen einer theoretischen Grundlegung an das Qualifikationsprofil zurückgebunden. Die Beurteilung erfolgt entlang eines Qualifikationsrasters, ein Mehrfach-Assessment ist nicht vorgesehen und wird nicht beschrieben.

Kategorien / Grund-Lagen FH	**Kompetenzthemen der Praxisausbildung**	**Theorie-Praxis-Relationierung**	**Kompetenzverständnis**	**Beurteilungsverständnis**	**Fallzusammenfassungen** auf der Grundlage der Kompetenzprofile, des Kapitels III-2.1., den weiterführenden Dokumenten, den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten der Hochschulen und der Darstellung der Hochschulen gegen aussen, siehe dazu auch Anhang 3
	zu erkennen und für die professionelle Praxis nutzen zu können, findet sich nur beim CSWE, gleiches gilt für das politische Engagement. Die Fähigkeit zur Dokumentation und Administration, Studierende können administrative Aufgaben in unterschiedlichen Handlungsfeldern übernehmen und gestalten. CSWE betont zudem die Kompetenz, Forschungsergebnisse für die Praxis zu nutzen und sich in praxisorientierter Forschung zu engagieren.	unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind.			

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse (siehe Tabelle 30) zusammengeführt und die erkenntnisleitende Fragestellung. Dieses lautet wie folgt:

> «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigt der von Studiengängen der Sozialen Arbeit an die Praxisorganisationen delegierte Kompetenzerwerb unter Heranziehung eines ausgewählten Professions- und Kompetenzmodells? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Die untersuchten Dokumente sind in der Erstfassung mehrheitlich im Zusammenhang mit den Kompetenzprofilen entstanden. Diese werden zwar regelmässig im Rahmen von den neuen Studienjahren publiziert, aber dabei werden eher redaktionelle Anpassungen vorgenommen. Es gibt aber auch Dokumente, die vor den Kompetenzprofilen entstanden sind, die dann im Nachgang an die Kompetenzprofile adaptiert wurden (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b; ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2020). Auffallend ist, dass die Grundlagen zur Praxisausbildung der verschiedenen Hochschulen stark variieren. Während die Kompetenzprofile von der Darstellung und der Logik her miteinander vergleichbar sind, stimmt dies für die Modulbeschreibungen, Wegleitungen, Info-Broschüren, Leitfäden nicht, diese sind sowohl vom Erscheinungsbild wie auch vom Inhalt und der Zielgruppe heterogen gestaltet. Aktuell sind verschiedene Fachhochschulen daran, ihr Kompetenzprofil zu überarbeiten (siehe auch Kapitel III) und dies wird gemäss eigenen Angaben auch Auswirkungen auf die Praxisausbildung haben. Die Berner Fachhochschule hat sowohl zur Curriculumsrevision wie auch zu den Auswirkungen auf die Praxisausbildung im Juni 2021 ein Video veröffentlicht[47]. Von den anderen Fachhochschulen ist nichts Offizielles publiziert, was die konkreten Auswirkungen auf die Praxisausbildung betrifft.

Auf der Ebene der thematischen Kategorien kann zunächst festgehalten werden, dass es betreffend die Bedeutung der Beziehungsgestaltung, des Arbeitsbündnisses und den fallbezogenen Themen Anamnese, Diagnostik, Intervention und Evaluation eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Fachhochschulen und der Grundlage des CSWE besteht. Zwar verfügt das CSWE über detailreichere Ausführungen zu den einzelnen Themen, aber damit lassen sich keine Differenzen begründen. Explizit oder implizit ist bei diesen Handlungsschritten die Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen ein Bestandteil. Unbestritten ist auch, dass die (Selbst-) Reflexion zentral ist, um zwischen eigenen und fremden Werten zu differenzieren und die Selbstregulierung für das Lernen und die Wissensaneignung grundlegend ist. Die Zielgruppen der Sozialen Arbeit (Individuen, Familien, Gruppen, Organisationen und die Gesellschaft) werden ähnlich beschrieben, lediglich die Gesellschaft kommt in den Unterlagen der FH der Deutschschweiz am Rande vor.

Es zeigen sich aber auch Differenzen. Die Rückbindung der Analyse, Intervention und Evaluation an ethische Standards respektive Menschenrechte taucht bei den Grundlagen der untersuchten Fachhochschulen zur Praxisausbildung nicht auf. Lediglich die OST verweist im Beurteilungsraster auf den Berufskodex, der als Basis im Berufsalltag angewendet werden muss. Die OST verortet dies als Selbstkompetenz, während der CSWE die Rückbindung an die Wertebasis der Sozialen

[47] https://mediaspace.bfh.ch/media/Update+CR+BSc+Soziale+Arbeit+%28BFH%29_Version+PO/0_7dzxds36

Arbeit auf allen Kompetenzebenen beschreibt, schwergewichtig aber beim methodischen Handeln. An der FHNW findet ein Verweis auf die ethischen Standards zwar im Kompetenzprofil statt, aber den an den Lernort Praxisorganisationen delegierten Kompetenzerwerb schliessen diese Kompetenz (K7) nicht ein, sondern weisen diese dem Lernort Hochschule zu.

Im ersten Teil der Arbeit wurde festgehalten, dass im internationalen Vergleich auffallend ist, dass die Kompetenzprofile auf keine Wertebasis der Sozialen Arbeit Bezug nehmen. Während also andere Profile auf die Menschenrechte, berufliche und/oder ethische Kodizes der Sozialen Arbeit Bezug nehmen, wirken die Kompetenzprofile der Deutschschweiz wertneutral. Dies hat sich bei den Praxiskompetenzen noch einmal bestätigt.

In Bezug auf das Bild der Klientinnen und Klienten (Menschenbild), betont das CSWE, dass diese als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt zu behandeln sind, deren Ziele anzuerkennen sind. Das Wissen der Klientinnen und Klienten ist zu nutzen und von diesem Wissen zu lernen. Dieses Denken findet sich in dieser Form bei den untersuchten Dokumenten der Fachhochschulen der Deutschschweiz im Rahmen der Praxisausbildung nicht. Unbestritten ist zwar, dass der Hilfeplan in Zusammenarbeit mit den Klientinnen und Klienten zu erstellen ist – aber dies ist für die Soziale Arbeit eine minimale Vorgabe und ein minimaler Standard – das vom CSWE formulierte Menschenbild meint etwas anderes. Ähnliches zeigt sich beim Punkt Stellenwert der «Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen». Das CSWE schreibt dazu im Zusammenhang mit der Kompetenz «Engage Diversity and Difference in Practice» (CSWE, 2015, S. 7):

> The dimensions of diversity are understood as the intersectionality of multiple factors including but not limited to age, class, color, culture, disability and ability, ethnicity, gender, gender identity and expression, immigration status, marital status, political ideology, race, religion/spirituality, sex, sexual orientation, and tribal sovereign status.

Die Kompetenzbeschreibungen in der Deutschschweiz beschreiben die analoge Kompetenz im Sinne eines «Verfügen über ein spezifisches Grundwissen bezüglich der Lebens- und Problemlagen der Klientel» (Fachstelle Praxisausbildung, 2020b, S. 3; Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, 2018a, S. 1).

Eine weitere Differenz zeigt sich im Umgang mit Forschungsergebnissen: Während zumindest implizit klar ist, dass Forschungsergebnisse eine Bedeutung für die Praxis der Sozialen Arbeit haben, findet sich beim CSWE ebenfalls der Auftrag, dass Studierende in der Lage sein sollten, Erkenntnisse aus der Praxis an die Hochschulen zurück zu spiegeln («use practice experience and theory to inform scientific inquiry and research») (Council on Social Work Education [CSWE], S. 8). Forschung, in diesem Falle Fragen an die Forschung stellen oder Forschungen infrage zu stellen, sind somit auch Auftrag von Fachpersonen der Praxis.

Ein Unterschied zeigt sich beim politischen Engagement (Competency 5: Engage in Policy Practice, CSWE, S. 8). Während das CSWE die Studierenden auffordert, die lokale Sozialpolitik zu verstehen und dort zu intervenieren, wenn diese dazu führt, dass der Auftrag der Sozialen Arbeit nicht erfüllt werden kann, findet sich diese Kompetenz in der Deutschschweiz nicht. Zwar formuliert die ZHAW die Kompetenz der Öffentlichkeitsarbeit, aber das meint nicht das politische Engagement.

Kompetenzen, die sich beim CSWE nicht finden, aber sich aus dem Material der Deutschschweiz erschliessen lassen, betreffen zum einen die Dokumentationskompetenz des Hilfeprozesses und zum anderen die Fähigkeit, Projekte und Arbeitsgruppen zu leiten und zu führen, wie dies zum Beispiel die FHNW ausführt. In Bezug auf die Dokumentationskompetenz ist zu vermuten, dass diese im Rahmen von der Praxisausbildung auch in den USA einen hohen Stellenwert hat. So sind in den validierten Beurteilungsrastern für die Praxiskompetenzen «Competency-Based Evaluation (CBE) Tool» und «Practice-Based Evaluation (PBE) Tool» (beide Beurteilungsraster sind im Anhang von Bogo, 2010 publiziert), der Dokumentationskompetenz in Form von zwei Themenbereichen operationalisiert: «Report Writing» und «Presentation Skills». In Bezug auf die «Leitungskompetenz» von Projekten und Arbeitsgruppen finden sich beim CSWE keine formulierten Kompetenzen.

Im Abschluss an den ersten empirischen Teil wurde festgehalten, dass die Kompetenzprofile theoretisch nicht begründet sind und mehrheitlich über kein explizites Verständnis darüber, wie Theorie und Praxis zu relationieren sind, verfügen. Es beschreiben zwar alle Profile die Notwendigkeit der Relationierungskompetenz, aber einzig die FHNW verfügt über ein ausgewiesenes und publiziertes didaktisches Konzept, wie diese Kompetenz erworben werden soll. Im Zusammenhang mit dem delegierten Kompetenzerwerb an den Lernort Praxisorganisation, bleibt diese Frage weiterhin offen. Die in den Kompetenzprofilen formulieren Abgangskompetenzen werden im Verhältnis zur Praxisausbildung nicht geklärt. Dem Studium wird kein «Entwicklungs-Kompetenz-Modell» zugrunde gelegt ist, wie dabei die beiden Lernorte Praxisorganisation und Hochschule relationiert werden und wie der «Aufbau der Kompetenzen» geplant wird. Die Studierenden müssen zwar vor dem ersten Praxis-Modul verschiedene Module besuchen, aber es werden nicht übergeordnete Kompetenzen geprüft – im Sinne eines bestandenen Grundstudiums – die dann erst den Eintritt in die Praxisausbildung ermöglichen, wie dies etwa in England mit dem Professional Capabilities Framework for Social Work der Fall ist (BASW, 2018).

Durch die praxisbegleitenden Module, die während der Praxisausbildung stattfinden, wird zumindest implizit das Verständnis verankert, dass es auch dann Gefässe an der Hochschule braucht, wenn die Studierenden in den Praxisorganisationen am Lernen sind. An allen Hochschulen ist dabei die Ausbildungssupervision ein fester Bestandteil. Dies stimmt nicht für die praxisbegleitenden Module, die sich explizit mit der Theorie-Praxis-Relationierung auseinandersetzen. Diese Module finden sich an der BFH (in Form von Werkstätten), an der FHNW (in Form von Kasuistik-Modulen) und auch an der OST, allerdings im Vergleich zu den anderen Hochschulen zeitlich verkürzt, statt. An der HSLU existiert eine Fallwerkstatt nach der Praxisausbildung (mit einem Fall aus dem Praxismodul). An der ZHAW können die Studierenden während der Praxisausbildung ebenfalls Module besuchen, diese wählen sie aber frei und der Fokus ist dabei eher «arbeitsfeldspezifisches» Wissen.

Ein weiterer relevanter Aspekt, welches Verständnis eine Hochschule der Theorie-Praxis-Relationierung zugrunde legt, zeigt sich in der Begleitung der Studierenden während der Praxismodule. Damit sind Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule gemeint (Praxisbegleitende, Studienbe-

gleitende oder Mentorinnen und Mentoren), welche von den Hochschulen mit Ressourcen ausgestattet werden, damit sie die Studierenden und Praxisausbildenden in Bezug auf die Kompetenzerwerbsplanung unterstützen können. Sie stellen dabei sicher, dass die Lernziele in der Praxis einen Bezug zum Kompetenzprofil aufweisen. Hier zeigt sich ebenfalls ein heterogenes Bild, insbesondere was das Profil der Personen, die Anzahl der Besuche am Lernort Praxisorganisation – meist in Form von Standortgesprächen -, die Ressourcen in Form von Stunden und in Bezug auf weitere Aufgaben bei der Begleitung der Studierenden betrifft. So sind zum Beispiel an der BFH zwei Besuche der Praxisbegleitenden vor Ort Pflicht und es handelt sich zwingend um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule, die allenfalls beide Praxismodule der gleichen Studierenden begleiten, aber sonst keinen weiteren Begleitungsauftrag dieser Studierenden haben. Bei der FHNW unterstützen die Mentorinnen und Mentoren – dies sind sowohl Fachpersonen aus der Praxis und Dozierende der Hochschule - die Studierenden im Rahmen des Mentorats bei der Erarbeitung ihres persönlichen Portfolios und während der Praxisausbildung in einer Organisation. Bei der ZHAW übernehmen diese Aufgabe die Studienbegleitenden, dabei handelt es sich fast ausschliesslich um externe Fachpersonen, die über eine Zusatzausbildung (z.B. Supervision) verfügen. Dies ist in erster Linie aus Ressourcengründen so organisiert, weil dies mit internen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gar nicht abgedeckt werden könnte. Während an der HSLU in erster Linie Dozierende diese Aufgabe übernehmen, sind an anderen Hochschulen – zum Beispiel an der FHNW, OST und der BFH – auch viele wissenschaftliche Mitarbeitende mit dieser Aufgabe betraut.

Bei der Ergebnissicherung des ersten empirischen Teils dieser Dissertation wurde in Bezug auf den Kompetenzbegriff festgehalten, dass dieser von den Hochschulen nicht oder nicht ausreichend diskutiert und geklärt wird. Da die Hochschulen Kompetenzen im Rahmen der Praxisausbildung delegieren, ist der Punkt relevant, wie die Hochschulen im Rahmen ihrer Dokumente den Praxisausbildenden den Kompetenzbegriff erklären, damit diese gemeinsam mit den Studierenden einen potentiellen Kompetenzerwerb für das Praxismodul formulieren können, respektive diesen dann begleiten und beurteilen können.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Kompetenzbegriff in den Unterlagen der Fachhochschulen zur Praxisausbildung mehrheitlich nicht erklärt wird. Dieser gilt als gesetzt und wird nicht diskutiert. Es wird somit implizit vorausgesetzt, dass die Praxis versteht, was unter Kompetenz zu verstehen ist, vielmehr die gleiche Vorstellung von Kompetenz wie die Hochschule teilt. Einzig die FHNW greift den Kompetenzbegriff in der Wegleitung für die Praxisausbildung auf (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020b, S. 5–6) und erläutert diesen für die Praxisausbildenden. Dabei bleiben die Ausführungen eher oberflächlich.

Im Vergleich zu einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis, wie dies das «Holistic view of competence» beschreibt, weist der an die Praxis delegierte Kompetenzerwerb eine Unterkomplexität aus. Es wird in den Unterlagen implizit verankert, dass die einzelnen Teilkompetenzen – die Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen – eigenständige Kompetenzen sind, deren Erwerb am Lernort einzeln geplant, begleitet und beurteilt werden kann.

Die Abgrenzung der Teilkompetenzen entspricht nicht dem ganzheitlichen Kompetenzverständnis aus den USA. Aber auch das Verständnis darüber, dass die prozeduralen Kompetenzen in einem Zusammenhang mit den Teilkompetenzen stehen, findet sich nicht in den Unterlagen zur Praxisausbildung an den Hochschulen.

Die Fachhochschulen haben die Verantwortung und die Autorität für die Beurteilung des Kompetenzerwerbs am Lernort Praxisorganisation an die Praxisausbildenden abgegeben. Lediglich die BFH hat ein anderes Vorgehen gewählt. Die Praxisausbildenden beurteilen die Praxiskompetenzen, die Praxisbegleitenden einen Praxisbericht der Studierenden (Reflexionskompetenz), der 1/3 der Gesamtnote des Praxismoduls ausmacht. Die Gesamtverantwortung für die Note in der Praxis liegt formal an der BFH bei der Hochschule.

Die Fachhochschulen geben die Verantwortung somit mehrheitlich an die Praxisausbildenden ab, aber diese haben sich an die Beurteilungsvorgaben der Schulen zu halten. So erstellen diese Raster, die für die Beurteilung verbindlich sind. Die untersuchten Dokumente zeigen, dass diese Raster sehr unterschiedlich gestaltet sind und von unterschiedlichen Vorstellungen ausgehen, wie die Beurteilung zu erfolgen hat. Es zeigen sich Differenzen:

- *Sprachliche Differenzen:* In den Rastern wird von Kompetenzfeldern und Verhaltensdimensionen (HSLU), Kompetenzen und Lernzielen (BFH), Fähigkeiten, Wissen und Lernzielen (OST), Kompetenzen und Ziele (ZHAW), respektive Schwerpunkten und Kompetenzen (FHNW) geschrieben.
- *Anzahl der Lernziele, die von den Praxisausbildenden zu beurteilen sind*: Bei der OST sind dies beinahe 50 Teilkompetenzen und 8 eigene Lernziele, bei der BFH sind es insgesamt 8 Lernziele und eine Gesamteinschätzung der 4 Kompetenzbereiche. Bei der HLSU umfasst der Raster rund 55 Verhaltensdimensionen, die den PA als Anhaltspunkte dienen, die einzelnen Kompetenzbereiche zur beurteilen. Bei der FHNW werden 6 Schwerpunkte und bei der ZHAW wird pro Kompetenzbereich – die Kompetenzbereiche beinhalten gemäss eigenen Angaben zwölf zentrale Aspekte professionellen Handelns (ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit, 2020, S. 1)- mindestens ein Ziel beurteilt.
- *Vorgegebene Lernziele vs. freie Lernzielwahl:* Während zum Beispiel die HSLU die zu beachtenden Dimensionen für die Beurteilung vorgibt, formulieren an der BFH die Studierenden mit den Praxisausbildenden die Lernziele innerhalb von vorgegebenen Zielen selbst. Die OST gibt mehrheitlich die Bereiche vor, die zu beurteilen sind, verlangen aber auch pro Kompetenzbereich zwei individuelle Lernziele zu. Dabei ist nicht immer geklärt, wer die festgelegten Ziele final bewilligen muss. Klar ist, dass die Ziele zunächst von den Praxisausbildenden und den Studierenden erstellt werden und danach ein schriftlicher Austausch (FHNW) oder ein Gespräch (BFH, ZHAW) mit den Praxisbegleitenden der Hochschule stattfindet. Unklar ist dabei, wie allfällige Differenzen bereinigt werden, wenn unterschiedliche Interessen aufeinander stossen. Wenn die Hochschule also findet, dass die Theorie-Praxis-Relationierung zentral ist, die praxisausbildende Person aber nicht, dann kann dies konfliktreich verlaufen.

- *Rückbindung an das Kompetenzprofil:* Einzelne Raster (BFH, FHNW) sind an das Kompetenzprofil zurückgebunden. Andere Raster sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten (ZHAW, Ost) entwickelt worden als das Kompetenzprofil. Bei diesen Beurteilungsgrundlagen ist nicht geklärt, wie diese im Zusammenhang mit dem ‹Ganzen› stehen.
- *Begründung für die Notensetzung durch die Praxisausbildenden*: Während zum Beispiel an der OST die Praxisausbildenden ihre Note nicht zwingend begründen müssen, verlangen andere Hochschulen (z.B. die BFH oder die ZHAW) zwingend schriftliche Erklärungen für die Notensetzung.

Für alle Hochschulen gilt, dass die Beurteilungsraster nicht empirisch abgestützt oder theoriebasiert entwickelt worden sind. Zudem hat sich durchgesetzt, dass die Lernzielsetzung entlang von Indikatoren operationalisiert wird. Zusammengefasst heisst dies, dass eine Kompetenz in einer Phase mittels verschiedener Lernziele operationalisiert wird, die Lernziele dann entlang von Indikatoren beurteilt werden. Es fehlen aber Ausführungen dazu, wie diese Indikatoren wieder zu einer Kompetenz zusammengeführt werden. Ein Mehrfachassessment oder multidimensionale Beurteilung wie im Referenzmodell (CSWE, 2015)– die Beurteilung einer Kompetenz durch mehrere Personen oder aufgrund von mehreren Lernzielen - wird von keiner Hochschule verlangt oder empfohlen.

Bezogen auf die Forschungsfrage konnten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studiengänge, hinsichtlich dem delegierten Kompetenzerwerb, herausgearbeitet werden und Aussagen zu den Erklärungszusammenhängen gemacht werden.

In einem letzten Teil der Dissertation werden nun die Ergebnisse der beiden empirischen Teile zusammengeführt und diskutiert. Diese Diskussion bildet dann der Ausgangspunkt, um den möglichen Beitrag der Dissertation zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit darzustellen.

V ERGEBNISSE UND DISKUSSION

In der vorliegenden Dissertation werden die Kompetenzprofile und die von Hochschulen der Sozialen Arbeit delegierten Kompetenzen an den Lernort Praxisausbildung erörtert. Kompetenzen werden in dualen Studiengängen nicht nur an einem Lernort erworben, es handelt sich immer auch um eine Relationierungs- und Übersetzungsleistung der Studierenden zwischen Praxis und Theorie.

In der Einleitung (Kapitel I) wurden Fragen zum Kompetenzbegriff, zu Kompetenzprofilen in der Sozialen Arbeit, zum Verhältnis der beiden Lernorte und zur Begleitung und Beurteilung von Lern- und Bildungsprozessen am Lernort Praxisorganisation gestellt.

Diese Fragen waren erkenntnisleitend für das Kapitel II, in welchem der Diskussion- und Theoriestand zu den formulierten Fragen dargestellt wurde. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung führten zu zwei Fragestellungen, mit denen die Dissertation strukturiert wurde:

- «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen die Kompetenzprofile der Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen (Schweiz) im Vergleich mit dem (normativen) Rahmenkonzept der SASSA? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»
- «Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigt der von Studiengängen der Sozialen Arbeit an die Praxisorganisationen delegierte Kompetenzerwerb unter Heranziehung eines ausgewählten Professions- und Kompetenzmodells? In welche Erklärungszusammenhänge lassen sich die Ergebnisse einbetten?»

Diesen Fragestellungen wurde in den Kapiteln III und IV nachgegangen, indem Dokumente der deutschsprachigen Hochschulen inhaltsanalytisch untersucht und Gespräche mit Schlüsselpersonen der jeweiligen Hochschulen geführt wurden, sodass die Bedeutung und der Erklärungszusammenhang der Dokumente verstanden werden konnten. Die Antworten auf die erste Fragestellung führten zu weiteren Themen und Fragen (III-2.6.3), die für den zweiten empirischen Teil bedeutsam waren und dort aufgegriffen wurden.

Das Schlusskapitel ist wie folgt strukturiert:

Im ersten Teil dieses Schlusskapitels (V-1) werden die empirischen Ergebnisse der beiden Fragestellungen (Kapitel III und IV) zusammengeführt und entlang des Theorie- und Forschungsstandes (Kapitel II) diskutiert und verortet.

Im zweiten Teil (V-2) werden die Ergebnisse genutzt, damit der Beitrag zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit dargestellt und diskutiert werden kann.

Im letzten Teil (V-3) folgt der Ausblick und Forschungsdesiderate werden formuliert.

1 Ergebnisse und Diskussion

Im ersten Teil der Dissertation wurde die Hoffnung geäussert, dass die Antworten der Hochschulen auf die Frage, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis zu konzipieren ist, als theoretische Hintergrundfolie für die Analyse und die Diskussion der Ergebnisse dienen können. Diesen Anspruch kann die Dissertation nicht einlösen, weil die Fachhochschulen diesbezüglich wenig explizite Aussagen treffen und eine geringe Anzahl an Konzepten zur Relationierung von theoretischem und praktischem Wissen entwickelt haben. Die Ergebnisse in den Kapiteln III und IV haben zwar gezeigt, dass die untersuchten Hochschulen unterschiedliche Vorstellungen zu diesem Verhältnis haben, diese aber schwierig zu identifizieren und zu beschreiben sind.

Die einzelnen Ergebnisse werden zunächst in Form von Überschriften gefasst, im ersten Abschnitt kurz ausgeführt (kursiv) und dann an die Theorie zurückgebunden. Diese Ausführungen werden in Kapitel V-2 aufgenommen und der Beitrag für die Konzeption von Kompetenzprofilen in der Sozialen Arbeit wird skizziert.

Die Reihenfolge der Ergebnisse ist so gewählt, dass von einer Makroebene beginnend jeweils die nächste darunter liegende Ebene folgt.

Die einzelnen Fachhochschulen werden in diesem Kapitel in der Regel – im Unterschied zu den Ergebnissen in den Kapiteln III und IV – nicht gekennzeichnet, es geht um übergeordnete Erkenntnisse. Zudem sollen die Resultate der beiden Kapitel III und IV an dieser Stelle nicht nur wiederholt werden. Vielmehr sollen die Ergebnisse zusammengeführt und in Bezug auf die Bedeutung für das professions- und bildungstheoretische Interesse der Dissertation dargestellt und diskutiert werden.

Kompetenzprofile basieren auf einem ungeklärten Begriff: dem der Kompetenz.

Die Kompetenzprofile definieren den Begriff ‹Kompetenz› entweder nicht oder die theoretischen Referenzen werden nicht klar benannt oder sind unzureichend begründet. Die Hochschulen haben sich zwar im Rahmen der Bologna-Reform mit der Kompetenzorientierung beschäftigen müssen, aber seitdem ist wenig Entwicklung und Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff erkennbar.

Die Professionskompetenz wird in den Kompetenzprofilen über die Kompetenzbereiche Fach-, Methoden- und Sozial- und Selbstkompetenz ausdifferenziert.

In den Dokumenten zur Praxisausbildung wird das Kompetenzverständnis der Hochschule in der Regel nicht ausgeführt, es wird implizit angenommen, dass die Praxisausbildenden verstehen, was mit Kompetenz gemeint ist.

Aus theoretischer Sicht ist festzuhalten, dass die Grundlage für ein Kompetenzprofil einen geklärten Kompetenzbegriff verlangt (Arnold, Wolf & Wanken, 2015; Schaper, 2012). Diese Annahme ist naheliegend, da ein solches Profil Kompetenzen beschreibt. Demnach sollte klar sein, was unter einer Kompetenz zu verstehen ist. Wie in Kapitel II-2 beschrieben, gibt es verschiedene Kompetenzverständnisse. Mit diesen geht einher, «dass unterschiedliche theoretische Konzepte, empirische Sachverhalte oder auch normative Zielvorstellungen mit dem Konstrukt verbunden werden»

(Schaper, 2012, S. 12). Damit wird deutlich, dass das Kompetenzverständnis für ein Profil relevant ist, weil normative und theoretische Setzungen vorgenommen werden. Wie ausgeführt, gibt es ‹den› Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit nicht. Theoretische Bezüge sind jedoch möglich und notwendig (Heiner, 2018). Mit dem empirisch hergeleiteten Begriffsverständnis von Heil (2007) wurde eine mögliche Begriffsannäherung aufgezeigt. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass kompetentes Handeln auch bedeutet, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für sich und andere verantwortungsvoll einzusetzen; damit schliesst der Kompetenzbegriff einen ethischen Aspekt ein. Dieses Verständnis scheint für die Soziale Arbeit anschlussfähig. Während Heiner (2018) für den deutschsprachigen Raum das Fehlen einer Kompetenzdefinition in der Sozialen Arbeit konstatiert, gilt dies für die USA nicht. Im zweiten empirischen Teil wurde Bezug genommen auf dieses Kompetenzverständnis, welches die USA ihren Akkreditierungsgrundlagen für die Studiengänge der Sozialen Arbeit zugrunde gelegt haben (CSWE, 2015), und es wurde als Referenz für die inhaltsanalytische Auswertung verwendet. Das Verständnis ist auch deshalb interessant, weil es im Rahmen von mehreren Forschungsprojekten mit Praxisausbildenden entwickelt wurde. Dabei waren die Forschenden an impliziten und expliziten Konstruktionen interessiert, die sich bei der Bewertung der Kompetenzen von den Praxisausbildenden auf einer Mikroebene (Bogo et al., 2006) und einer Makroebene (Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Anstice, 2012) rekonstruieren lassen. Es wurde ein Verständnis von Kompetenz entwickelt, das entlang von zwei miteinander verknüpften Dimensionen – den Metakompetenzen und den prozeduralen Kompetenzen (Bogo et al., 2013) – beschrieben wird. Das sozialarbeiterische Handeln wird als komplexes Zusammenspiel (Complex Practice Behavior) verstanden, das in einem Modell die Person («self» und «self-regulation»), deren Urteil («judgement»), deren Fähigkeiten («skills») sowie deren theoretisches und empirisches Wissen («knowlegde») umfasst und im organisationalen Kontext stattfindet und den Werten der Profession verpflichtet ist (Bogo et al., 2014). Auch wenn das Modell nicht unbestritten ist und gemäss Drisko hinsichtlich der Kompetenzbewertung Grenzen gesetzt sind (2015, S. 125), kann das empirisch entwickelte Modell einen relevanten Beitrag zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen in der Sozialen Arbeit leisten (siehe Kapitel V-2). Im Vergleich zu den Ausführungen rund um das Kompetenzverständnis aus den USA oder von Heil (2007) fällt auf, dass die Vorstellungen der Hochschulen unterkomplex formuliert sind. Die Kritik der Unterkomplexität formuliert Widulle (2009, S. 41) ebenfalls, aber im Zusammenhang mit der Aufteilung der vier Bereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Diese Gliederung suggeriere, dass die vier Teilkompetenzen jeweils eigenständige, abgrenzbare Bereiche sind, was eine irrtümliche Vorstellung sei. Ähnlich kritisch äussern sich Schilly und Szczyrba (2019, S. 587). Sie halten fest, dass die vier Bereiche zwar über eine hohe Plausibilität verfügen, aber die vier Kompetenzebenen bislang nicht hinreichend theoretisch strukturiert und systematisiert werden konnten (siehe Kapitel II-2.3).

Es besteht ein gemeinsamer Kern bei den untersuchten Kompetenzprofilen.

Die Kompetenzprofile der Bachelorstudiengänge der Sozialen Arbeit an den deutschsprachigen Hochschulen in der Schweiz orientieren sich erkennbar am Rahmenkonzept der SASSA. Daraus haben sich unterschiedliche Studiengänge entwickelt, ohne diesen gemeinsamen Kern aufzugeben, der durch Konsensbildung zwischen den Fachhochschulen entstanden ist. Im internationalen Vergleich fällt der fehlende Bezug zu Wertefragen und professionsethischen Prinzipien sowohl im Rahmenkonzept als auch bei den Kompetenzprofilen und den an die Praxisausbildung delegierten Kompetenz auf.

Aus theoretischer Sicht hat das Rahmenkonzept der SASSA geleistet, was Rahmenkonzepte zu leisten haben: Sie benennen das Wesentliche einer Disziplin und Profession und lassen Raum für spezifische und individuelle Ergänzungen der einzelnen Studiengänge (Hochschulrektorenkonferenz, 2020; Schaper, 2012). Für die Soziale Arbeit begründen Kerncurricula gemäss DGSA einen Standard und Rahmen für Studiengänge der Sozialen Arbeit (DGSA, 2016). Gemäss der British Association of Social Workers ist ihr Rahmenkonzept (PCF) sowohl die Referenz als auch das Rückgrat für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit und die professionelle Entwicklung der Fachpersonen der Sozialen Arbeit (BASW, 2018, S. 1). Scheidgen (2019, S. 31) bezeichnet Kompetenzprofile, welche sich an ein Rahmenkonzept halten, als curricular orientierte Ansätze. In Kapitel II-3 wurde entlang von internationalen Kerncurricula und Rahmenkonzepten dargestellt, dass diesen unterschiedliche Binnenlogiken und Begriffe zugrunde liegen. Die Konzepte sind zum Beispiel als Prozessmodell (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016), entlang von Studienbereichen (DGSA, 2016), als Phasenmodell (BASW, 2018) oder als Kompetenzmodell (CSWE, 2015) konzipiert. Das SASSA-Rahmenkonzept (2007) wiederum nutzt als einziges der untersuchten Profile das Kasseler-Kompetenzraster (Kauffeld, 2002) und ordnet die Kompetenzen den Bereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zu. Über alle Rahmenkonzepte hinweg zeigt sich trotz unterschiedlicher konzeptueller Zugänge ein gemeinsamer inhaltlicher Kern in Bezug auf die Erwartungen hinsichtlich des Kompetenzaufbaus, der bis Studienende erfolgt sein sollte. Eine relevante Differenz, die einen gewissen Einfluss auf die Kompetenzprofile der Hochschulen zu haben schien, ist zwischen den internationalen Rahmenkonzepten und dem SASSA-Rahmenkonzept erkennbar: Die Wertebasis – im Sinne einer Basis, die professionsethisch verankert ist – des Rahmenkonzepts der SASSA (2007) und der Kompetenzprofile ist beinahe inexistent oder zumindest schwierig auffindbar. Dies gilt auch für die Kompetenzen, die im Rahmen der Praxisausbildung erworben werden sollen. Der Wertebezug – damit sind Werte wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Demokratie und Solidarität gemeint – findet sich in den Dokumenten nur vereinzelt oder verklausuliert. Nicht erkennbar sind eine klare Positionierung und damit die Aufforderung an Studierende der Sozialen Arbeit, auf eine berufsethische Basis aufzubauen und das Verhalten an berufspolitisch formulierten Standards, zum Beispiel an den Berufskodex von Avenir Social (2010), anzupassen.

Eine theoretische oder empirische Begründung der Kompetenzprofile fehlt (heute) weitgehend.

Dieses Ergebnis steht zunächst im Widerspruch mit dem soeben festgehaltenen Ergebnis, das den gemeinsamen Kern und die Bezugnahme auf das SASSA-Rahmenkonzept beschreibt. Dazu ist ergänzend festzuhalten, dass das SASSA-Konzept im Vergleich zu den Rahmenkonzepten aus Deutschland (DGSA, 2016; Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016), England (BASW, 2018) und den USA (CSWE, 2015) veraltet ist und teilweise auf nicht geklärten Begriffen beruht. Das SASSA-Rahmenkonzept wurde gemäss eigenen Angaben auch nicht theoretisch oder empirisch begründet, es entstand auf Druck von aussen und unter Zeitdruck (siehe Kapitel III-2.1.1). Einige Hochschulen haben bei der Erarbeitung der eigenen Kompetenzprofile ergänzend zur Orientierung am Rahmenkonzept Forschungen in begrenztem Umfang und mit begrenzter Aussagekraft durchgeführt, die den Arbeitsmarkt und die Entwicklung der Sozialen Arbeit in den Fokus nahmen, diese Studien sind aber nicht mehr aktuell (HSA Luzern, 2004a, 2004b; Kasteel et al., 2008).

Kompetenzprofile müssen begründet werden (Gabriel-Schärer, 2007; HSA Luzern, 2004b). Dies kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen (Scheidgen, 2019). Mögliche Begründungslinien waren Thema in den Kapiteln II-1 und II-4.3.1. Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit sind zudem nicht zeitlos und müssen überprüft werden (CSWE, 2015). Gesellschaftliche und soziale Veränderungen sowie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse haben Relevanz und auch Rückmeldungen aus der Praxis sind bedeutsam. Dahinter steckt die Frage, ob die Kompetenzprofile die Anforderungen der Praxis konzeptionell erfassen. Beim Revisionsprozess geht es aber nicht darum, die Kompetenzprofile stetig anzupassen. Vielmehr braucht es einen implementierten Prozess, der die Überarbeitung in Abständen von mehreren Jahren sicherstellt. In den USA hat sich die ‹Commission on Educational Policy› (COEP) unter anderem die Aufgabe gegeben, das Curriculum spätestens nach sieben Jahren zu überarbeiten (CSWE, 2015, S. 4). Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit hat den eigenen Rahmen zuletzt 2016 überarbeitet, der PCF wurde im Jahre 2018 revidiert. Das SASSA-Rahmenkonzept wurde 2007 verfasst und seither weder überarbeitet noch überprüft. Gemäss eigenen Angaben war es nie Gegenstand einer Evaluation. Da auch die Forschungen zu den Kompetenzprofilen länger zurückliegen, kann gegenwärtig vermutet werden, dass diese Profile über kein abgesichertes Fundament verfügen. Wie bereits festgehalten, sind die OST (per HS22) und die BFH (per HS23) dabei, ihr Kompetenzprofil zu überarbeiten. Dabei wird unter anderem interessant und bedeutsam sein, welche Orientierungsfunktion das SASSA-Rahmenkonzept (2007) ausübt und wie die Kompetenzprofile theoretisch oder empirisch begründet werden.

Eine Systematisierung, wie das ‹Theorie-Praxis-Verhältnis› konzipiert wird, ist nicht möglich.

Unbestritten ist in den untersuchten Unterlagen, dass sich die Hochschulen zu einer Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit bekennen, die sie auf Reflexivität abstützen. Diese geht mit einer Relationierungskompetenz der Studierenden von theoretischem und praktischem Wissen einher. Klar scheint in den Dokumenten auch zu sein, dass eine professionelle Identität und Haltung eng mit einer

Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist. Eine weiterführende Systematisierung über explizite und implizite Vorstellungen darüber, wie die Hochschulen das ‹Theorie-Praxis-Verhältnis› konzipieren, ist aufgrund der untersuchten Dokumente sowie der Gespräche der Expertinnen und Experten der Hochschule nicht möglich. Den Studiengängen ist zudem kein Kompetenzentwicklungsmodell zugrunde gelegt, das beschreibt, wie die beiden Lernorte Praxisorganisation und Hochschule relationiert werden, respektive wie der Aufbau der Kompetenzen geplant wird.

Als übergeordnetes Merkmal dualer Studiengänge gilt die Gestaltung der Theorie-Praxis-Relation zwar als grund- und massgebend (Arens-Fischer et al., 2019; Gerstung & Deuer, 2021; Kösel & Goldoni, 2014). Gleichzeitig wird jedoch ein Mangel an Hochschulforschung zu dieser Verzahnung konstatiert und ein Fehlen an Modellen, «die (auch) die strukturell-institutionelle Verzahnung der Lernorte eines dualen Studiums mit dem potenziellen Spannungsfeld der Erkenntnisorientierung am Lernort Hochschule und der eher stärker ausgeprägten Nützlichkeitsorientierung am Lernort Betrieb aufgreifen und deren Beiträge zur Kompetenzentwicklung messbar machen» (Arens-Fischer et al., 2019, S. 180). Auch für die Soziale Arbeit ist klar, dass die beiden Lernorte aufeinander bezogen werden müssen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014; Dewe, 2012; Freis, 2019; Harmsen, 2014; Kösel, 2017; Kriener et al., 2021). Die Ergebnisse der Dissertation zeigen, dass sich explizite und implizite Annahmen über die Vorstellung treffen lassen, wie Theorie und Praxis zu relationieren sind. Bei den Fachhochschulen sind Unterschiede bei der Relevanz der einzelnen Kompetenzbereiche und der Konzeption der praxisbegleitenden Module vorhanden. Es gibt jedoch zwei Punkte, welche eine dezidierte Beschreibung und Systematisierung erschweren: Gemäss eigenen Angaben verfügen die Hochschulen – mit Ausnahme der FHNW mit den Kasuistik-Modulen – über kein ausgewiesenes didaktisches Konzept, wie Theorie und Praxis zu relationieren sind. Zudem verfügt keine Hochschule über ein Kompetenzentwicklungsmodell, welches nebst den Abschlusskompetenzen die Entwicklungsschritte beschreibt. Solche Modelle beschreiben den Verlauf des Kompetenzerwerbs und mit ihnen wird untersucht, in welcher Stufe bestimmte Kompetenzen oder Teilkompetenzen zu erwerben sind (Klein & Weiss, 2016, S. 13). Das Ziel von Entwicklungsmodellen ist es, nicht allein die Kompetenzstufen bzw. -niveaus aus den Anforderungssituationen heraus abzuleiten (vgl. Kompetenzniveaumodelle in Kapitel II-2.2), sondern «die Stufen als entwicklungspsychologisch begründete qualitative Unterschiede zu interpretieren» (Winther, 2010, S. 42). Ein solches Prozessmodell hat die BASW mit dem «Professional Capabilities Framework» (PCF) vorgelegt. Kompetenzentwicklungsmodelle sind anspruchsvoller als Kompetenzstrukturmodelle und lassen Rückschlüsse auf die didaktische Gestaltung für den Erwerb von Kompetenzen zu (Schaper, 2012). Die Forderung von Freis (2021) nach einer lernortsübergreifenden Hochschuldidaktik wäre Teil oder die Folge eines Kompetenzentwicklungsmodells.

In der Praxisausbildung ist das ‹Gemeinsame› für den angestrebten Kompetenzerwerb erkennbar, aber nicht zu Ende gedacht.

In den Unterlagen zur Praxisausbildung findet sich die Aussage, dass der fallbezogene Kompetenzerwerb wesentlich ist. Die Studierenden sollen sich in der Anamnese und der Diagnostik üben, theoriegestützt intervenieren und die Intervention evaluieren können. Auch die Persönlichkeitsentwicklung wird erneut aufgegriffen und somit in der Praxisausbildung zu einem zentralen Anliegen. Dabei stehen Themen wie Selbstreflexion, Belastbarkeit und Lernfähigkeit im Vordergrund. Fallarbeit wird mehrheitlich als Individualproblem beschrieben, als ob der organisationale Rahmen, der Bewertungskontext und die teambezogenen Erwartungen untergeordnete Rollen spielten für das sozialarbeiterische Handeln und somit für den Kompetenzerwerb und die professionelle Identität der Studierenden. Im Vergleich zum Modell aus den USA (CSWE, 2015) fallen die fehlende politische Dimension und die fehlende berufsethische Basis der Sozialen Arbeit auf.

Wie im Theorieteil beschrieben (II-4), greifen die übergeordneten Grundlagen der Fachhochschulen zur Praxisausbildung (SASSA, 2013; SBFI, 1999) den konkreten Kompetenzerwerb am Lernort Praxisorganisation nur in wenigen Punkten auf. Dies führt für die Fachhochschulen dazu, dass sie von übergeordneten Dokumenten keine Orientierung bei der Beschreibung der Kompetenzen erhalten und somit den Kompetenzerwerb für den Lernort Praxisorganisation frei bestimmen können und müssen. Trotz dieser Freiheit zeigt sich, dass in Bezug auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung, des Arbeitsbündnisses und der fallbezogenen Themen, wie Anamnese, Diagnostik, Intervention und Evaluation, eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Fachhochschulen und den internationalen Grundlagen besteht. Differenzen sind im internationalen Vergleichen bei der Bedeutung der organisationalen Dimension vorhanden (siehe Anhang 1). Während die Relevanz des Trägers für die Berufspraxis in Deutschland (BAG, 2019) oder der organisationale Kontext in den USA (Bogo et al., 2014, S. 10; CSWE, 2015) für die Bedeutung der Praxisausbildung ausführlich beschrieben wird, ist diese Dimension auf SASSA-Ebene (2013) inexistent und auch bei den untersuchten Grundlagen der Fachhochschulen eher marginal dargestellt. Wie bereits festgehalten, fehlt in den Unterlagen zur Praxisausbildung in der Schweiz im Vergleich zu den USA der politische Bezug der Sozialen Arbeit (CSWE, 2015) vollständig. In Bezug auf die berufsethische Basis ist dieser Bezug inexistent oder zumindest schwierig auffindbar.

Die Ergebnisse können so zusammengefasst werden, dass die Praxisausbildung zwar historisch in der Schweiz immer bedeutsam war. Der Versuch von den Hochschulen jedoch, diese Bedeutung theoretisch zu fundieren, findet sich nicht in einem ausreichenden Masse. Der umgekehrte Weg, die Basierung bildungstheoretisch anzugehen und zudem empirisch zu untersuchen, was in der Praxisausbildung passiert, findet sich im deutschsprachigen Forschungsraum fast nicht. Damit ist gemeint, dass ein empirischer Zugang zur Praxisausbildung gewählt wird, der ähnlich wie Smith et al. (2015) der Frage nachgeht: «What are they really doing?» In einer explorativen Studie untersuchen Smith et al. konkret, welche Tätigkeiten die Studierenden am Lernort Praxisorganisation ausführen und wie sie dabei von den Praxisausbildenden begleitet werden.

Einheitliche Anforderungen an die Praxisorganisationen und die Praxisausbildenden, Heterogenität in der konkreten Begleitung und Gestaltung der Praxisausbildung.

Bemerkenswert ist, wie konsequent sich die Fachhochschulen an die Empfehlungen der SASSA (2013) in Bezug auf die formale Anerkennung von Praxisorganisationen und Praxisausbildenden halten. Zwar wurde das Dokument gemeinsam entwickelt, aber es ist für die Hochschulen der Sozialen Arbeit nicht bindend und formuliert lediglich Empfehlungen. Zudem bieten alle Fachhochschulen Weiterbildungen für Praxisausbildende an. Diese Weiterbildungen sind schweizweit ähnlich aufgebaut und für Fachpersonen der Praxis verpflichtend, wenn sie Studierende der Sozialen Arbeit ausbilden wollen.

Während die Anforderungen an die Praxisorganisationen und die Praxisausbildenden in der Schweiz homogen umgesetzt werden, betrifft die unterschiedliche Ausgestaltung alle relevanten Bereiche der Praxisausbildung. Diese Unterschiede der Ausbildung sind bedeutsam und zeigen sich bei der Rückbindung der an die Praxis delegierten Kompetenzen an das Kompetenzprofil, die Begleitstrukturen durch die Hochschule, die praxisbegleitenden Module, die Vor- und Nachbereitung sowie die Beurteilung der Praxismodule. Die Hochschulen verfügen über jeweils eigene Konzeptionen und Grundlagen. Dies führt dazu, dass Praxisausbildende im Rahmen der Studiengänge der Fachhochschulen zwar einen ähnlichen Kompetenzerwerb begleiten müssen, dabei aber auf unterschiedliche Unterstützung seitens der Hochschule zählen können.

Bezogen auf die Ausführungen von Gerstung und Deuer (2021, S. 201–203), die drei Dimensionen der Verzahnung zwischen Lernorten und Wissenstypen im dualen Studium abbilden – die institutionelle, die organisatorische und die inhaltliche Verzahnung –, fällt somit folgender Aspekt auf: Auf der Ebene der institutionellen Verzahnung sind die Zulassungskriterien für die Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Praxisorganisationen einheitlich gestaltet. Letztere werden bei den untersuchten Fachhochschulen nach den gleichen Kriterien anerkannt und Praxisausbildende benötigen eine methodisch-didaktische Ausbildung (SASSA, 2013, S. 2). Doch bereits die curriculare Abstimmung des Kompetenzerwerbs und die Kompetenzbeurteilung sind heterogen gestaltet. Die organisatorische Verzahnung umfasst die «zeitliche Vereinbarkeit des Lehrens, Lernens und der Leistungserbringung im dualen Studium» (Gerstung & Deuer, 2021, S. 203) und ist – bezogen auf die Anzahl der zu leistenden Stunden in der Praxisausbildung für die Fachhochschulen – ebenfalls verbindlich, diese halten sich an den von der SASSA skizzierten Rahmen, der als Orientierung 1500 Stunden vorsieht (SASSA, 2013, S. 2). Die organisatorische Verzahnung meint zudem die praxisbegleitenden Module an der Hochschule. Hier zeigt sich ein differierendes Bild (Engler, 2014). Die inhaltliche Verzahnung zielt auf das konkrete Verhältnis und Verständnis der wechselseitigen Bezugnahmen zwischen theoretischem und praktischem Wissen und wird entlang von Prinzipien konzipiert und didaktisch gestaltet (Gerstung & Deuer, 2021, S. 204). Die Ausführungen zum Theorie-Praxis-Verständnis der Hochschulen haben deutlich gemacht, dass diese Prinzipien nicht systematisiert werden respektive nur implizit erschlossen werden können. Explizite Ausführungen zur inhaltlichen Verzahnung der beiden Lernorte finden sich in den untersuchten Dokumenten der Hochschulen selten oder gar nicht.

Das Entwickeln eines Kompetenzprofils verlief kontingent, führte aber nicht zu Beliebigkeit. Kompetenzprofile ermöglichen eine Offenheit für curriculare Entwicklungen.

Die Entwicklung des Rahmenkonzeptes der SASSA (2007) und der Kompetenzprofile erfolgte an den Hochschulen nach der Bologna-Reform unter zeitlichem Druck. Dabei ging es auch um Fristen, die angesichts des Studienjahres eingehalten werden mussten; die Konsensbildung musste teilweise rasch erfolgen. Welcher Kompetenzbegriff den Profilen zugrunde gelegt wurde, war davon abhängig – so lässt sich vermuten –, wer ‹spontan etwas beitragen konnte›, oder es kam zu gar keiner Klärung. Dennoch führte die Kontingenz – bezogen auf den Kern – nicht zu einer Beliebigkeit bei den Kompetenzprofilen, was mit dem bestehendem Rahmenkonzept der SASSA begründet werden kann.

Kompetenzprofile zeigen sich zudem offen und flexibel für erfahrungsbasierte Entwicklungen innerhalb der Hochschulen. So sind auch gewichtige Veränderungen innerhalb der Studiengänge möglich, ohne das Kompetenzprofil anzupassen.

Das Entwickeln von Kompetenzprofilen ist ein Prozess, der sowohl in organisatorische als auch in soziale Strukturen und Abläufe der Hochschulen eingreift, weshalb bei der Entwicklung die Anspruchsgruppen berücksichtigt werden müssen (Schaper, 2012, S. 37–38). Die Entwicklung ist ein sozialer Vorgang und auch herausfordernd: «Die Arbeit an einem fundierten Kompetenzprofil ist Knochenarbeit» (Gabriel-Schärer, 2007, S. 4) und eine zentrale Aufgabe von Hochschulen (Gabriel-Schärer, 2007, S. 6). Das Kollegium ist bei diesem Prozess in einer besonderen Rolle. Berechtigt ist die Vermutung, dass das, was Bogo und Vayda bereits 1998 festhielten, auch heute noch gilt: «[T]he curriculum of any school of social work is an expression of the view of its faculty members and key stakeholders at a particular point in time (…).» (Bogo, 2010, S. 23)

Beim Entwickeln und Konzipieren von solchen Profilen sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar (Gerber et al., 2011; Ghisla, 2008; Klein & Weiss, 2016; Schaper, 2012; Studer, 2021; Wanken & Vogel, 2015). Allen gemeinsam ist, dass es darum geht, bei einem Kompetenzprofil die Anforderungen der Praxis (Employability) mit disziplin- und professionsspezifischem Wissen und den dazugehörigen Theorien in ein konzeptionell kohärentes und orientierungsstiftendes Verhältnis zu setzen.

Beim Lead der Erarbeitung von Rahmenkonzepten ist feststellbar, dass dieser im internationalen Vergleich bei den Hochschulen liegt, Ausnahmen sind der PCF in England (BASW, 2018) und die Schlüsselkompetenzen in Deutschland (Maus et al., 2013), in denen Berufsverbände – die BASW und der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit – für die Erarbeitung des Rahmenkonzeptes respektive der Schlüsselkompetenzen verantwortlich waren. Rahmenkonzepte für Studiengänge der Sozialen Arbeit sind nicht zeitlos (CSWE, 2015), da gesellschaftliche und soziale Veränderungen sowie aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Rückmeldungen von den Praxisorganisationen im Rahmen der Praxisausbildung und zu den Studienabgängerinnen und -abgängern bedeutsam sind. Dahinter verbirgt die Frage, ob die Kompetenzprofile funktionieren. Auch geht es darum, die Kompatibilität zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu überprüfen, respektive sichtbar zu machen (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016, S. 5). Aus Sicht des CSWE geht es bei der regelmässigen Überarbeitung um Qualitätssicherung, «that entitles them to the confidence of the educational community and the public they serve» (CSWE, 2021d, S. 1). Dabei wird

eine Beziehung hergestellt zwischen dem Vertrauen in die Studiengänge durch die Anspruchsgruppen und dem Vertrauen in die Professionalität der Praxisorganisationen. Dies wird unter anderem dadurch garantiert, dass die Revision der Akkreditierungsgrundlagen, in denen das Kompetenzprofil den inhaltlichen Schwerpunkt darstellt, jeweils nach sieben Jahren überarbeitet wird (CSWE, 2015, S. 4). Dieser Prozess kann für die aktuell laufende Revision wie folgt beschrieben werden: Die überarbeitenden Grundlagen für 2022 liegen als zweiter Draft vor (CSWE, 2021d). Im Frühling 2021 wurde der erste Draft publiziert (CSWE, 2021b) und es wurde zu einer breiten Vernehmlassung («individuals, organizations, and communities», CSWE, 2021b, S. 1) eingeladen. Diese Rückmeldungen wurden komprimiert veröffentlicht (CSWE, 2021c), die aufgenommenen Punkte dargestellt (CSWE, 2021a). Der zweite Draft (CSWE, 2021d) wurde für eine erneut breite Vernehmlassung publiziert mit dem Ziel, dass diese Rückmeldungen bis zum März 2022 verarbeitet und im Juni 2022 verabschiedet werden können (CSWE, 2021e).

Während andere Rahmenkonzepte (BASW, 2018; Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2016) ebenfalls überarbeitet wurden, gilt dies für das SASSA-Rahmenkonzept (2007) nicht.

Diese Dissertation hat verdeutlicht, dass sich Kompetenzprofile offen für Entwicklungen in den Hochschulen zeigen. Ob diese Veränderungen strukturiert erfolgen – bezogen auf die Gesamtheit der Abschlusskompetenzen – und diesbezüglich evaluiert werden, ist nicht abschliessend zu beantworten. Der Wandel in den bestehenden Profilen kann so gedeutet werden, dass diese so allgemein gehalten sind, dass auch grundlegende Anpassungen im Curriculum darunter subsumiert werden können. In diesem Fall müsste kritisch gefragt werden, ob es sich noch um ein Profil handelt oder eher um eine allgemeine Beschreibung von Qualifikationen (Erpenbeck et al., 2017).

2 Beitrag zur Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit

Das Dissertationsprojekt ist im bildungs- und professionalisierungstheoretischen Bereich verortet und hat den Anspruch, einen Beitrag zur Entwicklung und Konzeption von Kompetenzprofilen von Studiengängen der Sozialen Arbeit zu leisten.

Bei der Betrachtung der in Kapitel V-1 dargestellten Ergebnisse auf einer theoretischen und empirischen Metaebene können Themen identifiziert werden, die zentral sind, damit der Beitrag der Dissertation für die Erarbeitung von Kompetenzprofilen diskutiert und bestimmt werden kann. Diese Querschnittsthemen stehen in einer Beziehung zueinander:

- Theorie-Praxis-Verhältnis: Für duale Studiengänge ist die Konzeption des Theorie-Praxis-Verhältnisses konstitutiv und massgebend (Arens-Fischer et al., 2019; Dewe, 2012). Die Ergebnisse der Dissertation zeigen, dass diese Klärung anspruchsvoll ist und die explizite Beschreibung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von den untersuchten Fachhochschulen nur eingeschränkt geleistet wird.
- Kooperation der Lernorte Hochschule und Praxis: Das soeben beschriebene Klären des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist ein zentraler Teil der Verzahnung der beteiligten Lernorte. Damit geht auch eine institutionelle und organisatorische Verzahnung einher (Gerstung & Deuer, 2021). Sie wird von den Hochschulen auf unterschiedliche Weise geleistet.
- Lernortübergreifende Hochschuldidaktik: Eine Didaktik, die beide Lernorte einschliesst, ist Teil der Kooperation der Lernorte (Freis, 2021). Über systematisch und didaktisch ausgewiesene Modelle zur Relationierung von Theorie und Praxis verfügen die untersuchten Hochschulen in der Regel nicht, eine genuine Theorie des Lernens in der Praxis gibt es für die Soziale Arbeit nicht.
- Begründungspflicht und Qualitätssicherung: Kompetenzprofile sind begründungspflichtig (Gabriel-Schärer, 2007) und müssen periodisch überprüft werden (CSWE, 2015, 2021d). Die Ergebnisse der Dissertation verdeutlichen, dass die Begründungen für diese Profile rund 15 Jahre zurückliegen und sich aktuell einige Hochschulen dem Anliegen angenommen haben. Dieser Vorgang geschieht aber nicht im Austausch mit anderen Hochschulen.

Diese Themen sind nebst den Ergebnissen bedeutsam, wenn darüber nachgedacht wird, welchen Beitrag die Dissertation zur Entwicklung der Kompetenzprofile leisten kann. Diesem Beitrag wird entlang von drei Fragen nachgegangen:

- «Wie ist eine Schärfung des Kompetenzbegriffs in der Sozialen Arbeit möglich?»
- «Wie kann ein Kompetenzentwicklungsmodell kooperativ zwischen den Lernorten entwickelt werden?»
- «Welchen Entwicklungsbedarf auf der Ebene der beteiligten Organisationen lässt sich erkennen und wie kann die Entwicklung realisiert werden?»

Aus den Themen und den Fragen ergibt sich somit folgende Darstellung:

Abbildung 5: Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzprofilen – Übersicht der Querschnittsthemen und der Fokusfragen (eigene Darstellung

(1) Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit: «Wie ist eine Schärfung des Kompetenzbegriffs in der Sozialen Arbeit möglich?»

Einleitend ist festzuhalten, dass die Schärfung des Kompetenzbegriffs keine alleinige Aufgabe der Sozialen Arbeit ist. Diese Klärung kann nur mit anderen Disziplinen gemeinsam geleistet werden. In diesem Abschnitt sollen die Aspekte skizziert werden, welche die Hochschulen der Sozialen Arbeit (alleine) leisten können.

Hochschulen sind begründungspflichtig im Sinne eines kohärenten, in sich widerspruchsfreien Erklärungs- und Orientierungsanspruches hinsichtlich der jeweils ausgewählten Gegenstände und der daraus erwachsenen Anforderungen im Umgang mit diesen Gegenständen. Wenn demnach der Kompetenzbegriff als wesentlich für die Beschreibung des Aufbaus von Professionalität gewählt wird, sollte kohärent und widerspruchsfrei auf konzeptioneller Ebene beschrieben sein, wie der Zusammenhang des selbst formulierten Kompetenzprofils als normative Erwartung an die Studierenden und deren Kompetenzerwerbsprozesse als Weg dorthin verstanden wird.

In der Hochschullandschaft zeigt sich, dass *Kompetenz* im Rahmen von Kompetenzprofilen kein eindeutiger Begriff und vom Anwendungskontext, von theoretischen und disziplinären Zugängen abhängig ist (Schaper, 2012). Daraus kann gefolgert werden, dass eine Begriffsannäherung im Rahmen von solchen Profilen möglich ist. Dies geschieht sinnvollerweise in Bezug auf den Kontext sowie die theoretischen und die disziplinären Annahmen. Zudem ergibt sich daraus, dass die Klärung des Kompetenzbegriffs sowohl eine gemeinsame Aufgabe der unterschiedlichen Studiengänge ist als auch eine Aufgabe, die individuell von jeder Disziplin zu leisten ist. Für duale Studiengänge kommt ergänzend hinzu, dass der Kompetenzbegriff für beide Lernorte verständlich und geklärt sein muss, da Kompetenzen nicht nur an einem Lernort erworben werden – es handelt sich immer auch um eine Relationierungsleistung der Studierenden zwischen Praxis und Theorie. Somit kommt bei der Klärung auch der Kommunikation, was eine Kompetenz ist und wie ihr Erwerb beschrieben werden kann, eine zentrale Bedeutung zu.

Eine Schärfung des Kompetenzbegriffs ist notwendig. Kompetenzprofile der Sozialen Arbeit greifen seit über 15 Jahre auf einen eher konturlosen Begriff zurück, der in der Regel weder theoretisch begründet noch empirisch überprüft wurde. Die Hochschulen standen in den frühen 2000er Jahren unter grossem zeitlichem Druck, kompetenzorientierte Studiengänge zu schaffen. Dieses Argument reicht aber nicht aus, damit der Umgang mit dem Kompetenzbegriff über die thematisierte Zeitspanne gerechtfertigt werden konnte; eine erneute Beschäftigung damit scheint für eine Einordnung zentral.

Gemäss Heiner (2018) verfügt die Soziale Arbeit selbst nicht über einen ‹eigenen› Kompetenzbegriff. Die Ausführungen in Kapitel II-2.2 verdeutlichen, dass eine Begriffsklärung für die Soziale Arbeit erfolgt und möglich ist. Dieser Weg, der hier als theoretische Schärfung verstanden wird, bietet den Vorteil, dass die Hochschulen auf ein bestehendes Begriffsverständnis (Erpenbeck, Heyse et al., 2007; Erpenbeck et al., 2017; Heil, 2007; Roth, 1971) zurückgreifen können, das teilweise mit empirischen Instrumenten einhergeht (Erpenbeck et al., 2017), welche sich mit der Beschreibung und Messung des Kompetenzerwerbs auseinandersetzen. Die Ergebnisse der Dissertation verdeutlichen, dass die Arbeit mit dem Kompetenzverständnis zu Beginn des Bologna-Prozesses zwar erfolgte, seitdem aber eher eine untergeordnete Rolle spielte. Die Diskussionen rund um den Kompetenzbegriff – so lassen die untersuchten Dokumente vermuten – sind verstummt respektive scheinen abgeschlossen zu sein. Eine empirische Überprüfung darüber, ob der gewählte Kompetenzbegriff belastbar und aussagekräftig ist, steht nicht im Vordergrund. Eine erste Möglichkeit zur Schärfung des Begriffs ist die erneute Thematisierung des wissenschaftlichen und

theoretischen Diskurses rund um den Kompetenzbegriff. Dabei sollte der Diskurs nach aussen getragen werden und die Anspruchsgruppen sollten einbezogen werden, wie dies international teilweise erfolgt (BASW, 2018; CSWE, 2015). In England wurde das Kompetenzverständnis, welches dem «Professional Capabilities Framework» zugrunde gelegt ist, im Austausch mit Stakeholdern diskutiert und gemeinsam wurde ein Verständnis verabschiedet (Williams & Rutter, 2021). Im Laufe der Diskussion fand eine Verschiebung vom Kompetenzbegriff hin zum Begriff Capabilities statt, der 2012 dann in Form des ersten PCF verankert wurde (siehe Kapitel II-3.2.5). Wie soeben bei den Ergebnissen festgehalten, nutzen die USA ebenfalls ein breit angelegtes Konsultationsverfahren, um zu einem diskursiv verständigten Rahmen zu gelangen. Ergänzend dazu wurde das Kompetenzverständnis im Rahmen von verschiedenen Forschungsansätzen entwickelt: Das ‹Holistic view of competence› wurde in der Dissertation ausführlich beschrieben (Kapitel IV-2.2), dabei wurde aber nur vage dargelegt, wie das Kompetenzverständnis entwickelt wurde. Dieser Aspekt soll hier kurz thematisiert werden, weil dadurch eine weitere Möglichkeit genannt wird, wie der Kompetenzbegriff geschärft werden kann: die empirische Schärfung. Ausgehend von der Publikation von Cheetham und Chivers (2005), welche die Kompetenz in verschiedenen Berufen untersuchte, unter anderem auch in der Sozialen Arbeit, und zu einem komplexen und interaktiven Modell der beruflichen Kompetenz führte, ergänzten und validierten verschiedene Forscherinnen und Forscher (Bogo et al., 2006; Bogo, Regehr, Power & Regehr, 2007; Bogo et al., 2013; Drisko, 2014; Regehr, Bogo, Donovan, Lim & Anstice, 2012) das Modell. Die Forschungen beziehen sich sowohl auf die Makro- als auch auf die Mikroebene von Kompetenz. Das Interview der Praxisausbildenden und die Auswertung ihrer Beurteilungen zu Studierenden spielten eine zentrale Rolle. Das Kompetenzverständnis wurde in den Jahren laufend weiter entwickelt und in den Grundlagen des Council on Social Work Education ab 2015 verankert (CSWE, 2015). Im «Educational Policy and Accreditation Standards 2022» (CSWE, 2021d) wurde dieses Verständnis als Kompetenzmodell bestätigt. Der Einbezug der Fachpersonen aus der Praxis ermöglicht das gemeinsame Verständnis für den Kompetenzbegriff und berücksichtigt das Praxiswissen und eine praxisadäquate Beschreibung von Kompetenz. Bogo et al. (2014, S. 6) bezeichnen dieses Wissen als «wisdom of field instructors», um den Kompetenzbegriff in der Sozialen Arbeit zu schärfen. Der Aspekt der gemeinsamen und von allem der verstandenen Sprache ist zentral, wenn die Verzahnung der beiden Lernorte mit einer hochschulübergreifenden Didaktik einhergeht. Vielleicht geht es gar nicht darum, den ‹richtigen› Kompetenzbegriff zu finden, sondern viel eher darum – wie es Schumacher, Gassmann und Rosenberger (2015, S. 281) für die Lehrerbildung beschrieben haben –, dass sich alle Beteiligten auf ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz einigen: Der «Kompetenzbegriff sollte zwar wissenschaftlich fundiert sein, sich aber in der Ausbildungspraxis operationalisieren lassen und nicht nur für theoretische Auseinandersetzungen taugen». Die Frage der Operationalisierbarkeit bekommt damit die zentrale Bedeutung für die Relevanz des Kompetenzverständnisses. Die Operationalisierbarkeit erfordert ein gemeinsames Verstehen und eine gemeinsame Sprache.

Für die aktuelle Situation in Bezug auf einen geklärten Begriff könnte das Bild der gegenseitigen Täuschung verwendet werden – wie dies Brinkmann und Rödel (2018, S. 542) für den Schulunterricht beschrieben haben –, das «von einer Ordnung der gegenseitigen Täuschung bestimmt ist

– Lehrer/-innen täuschen Nicht-Wissen vor, um Fragen stellen zu können, Schüler/-innen täuschen Interesse und Engagement vor». Bezogen auf die Ergebnisse der Dissertation ist mit diesem Aspekt gemeint, dass der Lernort Hochschule vorgibt, als hätte er den Kompetenzbegriff geklärt. Der Lernort Praxisorganisation wiederum so tut, als ob er den Begriff verstanden hat. In dem Sinne ist die ‹Vor-Täuschung› passender. Bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sich die skizzierte Situation sich auf eine direkte Kommunikationssituation und es handelt sich um eine Form von psychologischem Spiel, bei dem beide – lehrende und lernende Person - nicht ‹echt kommunizieren›. Im Rahmen der delegierten Kompetenzen durch die Hochschulen wird echt kommuniziert und nicht gespielt, aber das ‹Vor-Täuschen› kann dahingehend gedeutet werden, dass beide zwar wissen, dass der Begriff schwierig zu verstehen ist und der Kompetenzerwerb nur bedingt beurteilt werden kann. Da aber Vertreterinnen und Vertreter beider Lernorte wissen, dass die aktuellen Möglichkeiten der gemeinsamen Klärung beschränkt sind, wird der Kompetenzbegriff mangels Alternative nicht infrage gestellt. Es handelt sich bei der gegenseitigen Täuschung somit um ein gegenseitiges und stillschweigendes Abkommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit sich der Diskussion rund um den Kompetenzbegriff annehmen müssen. Die Hochschulen könnten die gemachten Erfahrungen, das Wissen und die Strategien von anderen Disziplinen und internationalen Kompetenzklärungen in der Sozialen Arbeit als Ausgangspunkt für eine Klärung mit dem Lernort Praxisorganisation nutzen. Dabei braucht es eine Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen, eigene empirische Annäherungen und – zwingend – die Perspektive der beiden Lernorte (Kösel, 2017). Wie diese Perspektive abgesehen von der empirischen Erschliessung berücksichtigt werden kann, wird im folgenden Punkt 2 diskutiert.

(2) Kompetenzprofile und Kompetenzentwicklungsmodelle: «Wie kann ein Kompetenzentwicklungsmodell kooperativ zwischen den Lernorten entwickelt werden?»

In Kapitel 2 standen zwar Formen von Kompetenzmodellen im Fokus, auf eine Kompetenzentwicklungstheorie wurde aber nicht Bezug genommen, weil eine solche Theorie, zumindest für die Studiengänge der Sozialen Arbeit, nicht zu existieren scheint. Was Hascher und Zordo (2015, S. 24) zudem für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung festhalten – dass es keine genuine «Theorie des Lernens im Praktikum» gibt –, gilt auch für die Soziale Arbeit. Zwar finden sich zum Lernen in der Praxis theoriebasierte Überlegungen (z. B. Kösel, 2017; Freis, 2021). Aber eine entwickelte Theorie oder Didaktik zum Lernen in der Praxis fehlt aktuell.

Es scheint ein schwieriges Unterfangen zu sein, eine Kompetenzentwicklungstheorie für das Studium der Sozialen Arbeit zu entwickeln. Das gilt auch für eine Theorie des Lernens in den Praxisphasen. Das Bemühen um Theoriebasierung ist zwar evident und auch dadurch begründet, dass daraus lerntheoretische Ableitungen und didaktische Rückschlüsse (Schaper, 2012) möglich werden. Daraus ergeben sich bereits Begründungen für die Notwendigkeit, sich mit theoretischen Überlegungen zur Kompetenzentwicklung auseinandersetzen. Wie die Ausführungen in den Kapiteln II-4.3.3 und 4.3.4 zum Lernen im Studium und in der Praxisausbildung gezeigt haben (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2014; Erpenbeck & Sauter, 2016, 2019; Hericks, 2006; Weinhardt,

2017; Widulle, 2009), geht es bei einer Theorie aber nicht darum, das Lernen zu standardisieren. Vielmehr sollen subjektiv notwendige Entwicklungsprozesse für Studierende ermöglicht und die Bedingungen für die notwendigen Begleitstrukturen geschaffen werden.

In der Dissertation finden sich Hinweise darauf, welche weiteren Schritte für die Entwicklung einer Theorie sinnvoll sind und wie dies angegangen werden kann. Im ersten Schritt steht die Beschreibung der notwendigen Massnahmen an. Dabei ist einleitend festzuhalten, dass die Theoriebasierung einer Kompetenzentwicklungstheorie nicht eine ausschliessliche Aufgabe der Sozialen Arbeit ist, sondern eine gemeinsame Aufgabe verschiedener Disziplinen, insbesondere aber derjenigen Studiengänge, in denen die Praxisphasen integraler Bestandteil des Studiums sind und die Theorie-Praxis-Relationierung als konstitutive Kompetenz beschrieben wird.

In dieser Dissertation wurde dargestellt, dass sich die Hochschulen auf Kompetenzprofile beziehen. Andere Formen der Kompetenzmodelle finden sich im deutschsprachigen Raum nicht. Dieser Befund kann so gedeutet werden, dass in Bezug auf andere Kompetenzniveaumodelle eine Möglichkeit besteht, vertiefte Erkenntnisse zu gewinnen.

Die Ausgestaltung des Studienganges geschieht notwendigerweise unter Bezug von Annahmen darüber, was diese Bewährung sichern soll. Die normative Problematik ist dabei, dass ein wesentliches Element der Legitimation eines Studienganges darin besteht, die Frage nach den richtigen Annahmen als gesichert erscheinen zu lassen. Es muss demnach klar sein, welche Erfahrungen und Lernprozesse die Studierenden durchlaufen müssen, damit sie sich erfolgreich den Herausforderungen des Tätigkeitsfeldes der Sozialen Arbeit stellen können.

Ein ausformuliertes Kompetenzprofil reicht nicht aus, damit der Kompetenzerwerb sichergestellt wird. Die Bildungsziele müssen auch erreicht werden. Deshalb braucht es zwingend Instrumente zur Messung und Beschreibung des Kompetenzerwerbs. Eine Schwierigkeit, die sich einem Studiengang bei der Bestimmung der Ausrichtung stellt, besteht in der Problematik der empirischen Überprüfung. Die gesellschaftliche Entwicklung führt dazu, dass eine Bestimmung der in Zukunft benötigten Kompetenzen wiederum Annahmen über diese Entwicklung enthalten muss und somit empirisch (noch) nicht zu fassen ist.

Kompetenzprofile müssen sich folglich anpassen oder zumindest Gegenstand der regelmässigen Überprüfung sein. Es muss für eine Hochschule von Interesse sein, inwiefern die Studierenden die Kompetenzziele erreichen und was die Faktoren für das Gelingen sind. Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben den Verlauf des Kompetenzerwerbs (Klein & Weiss, 2016) und die Stufen als entwicklungspsychologisch begründete qualitative Unterschiede (Winther, 2010). Sie lassen in Bezug auf die didaktische Gestaltung der Kompetenzentwicklung eine klare Rückmeldung zu (Schaper, 2012). Daraus kann eine Aufgabe für die Hochschulen abgeleitet werden: die Ergänzung der Kompetenzprofile mit Kompetenzentwicklungsmodellen. Diese Aufgabe schliesst ein, dass die Bestimmung, was mit der Kompetenzentwicklung erreicht werden soll – die Professionalität oder zumindest professionelle Handlungskompetenzen –, als eine gemeinsame Aufgabe zwischen den beiden Lernorten zu sehen ist. Leitend muss dabei sein, dass gegenseitige Differenzen und Irritationen in einem moderierten und transparenten Dialog offen diskutiert werden. Transparent meint an dieser Stelle auch, dass keine Vermischung stattfindet, die deprofessionalisierend wäre:

Die Praxis muss sich nicht zur Kompetenztheorie positionieren, sondern sie muss beschreiben können, was sie bei den Studierenden (und sich) beobachtet, was sie als professionell bewertet und wie sie dies begründet. Dabei müssen auch gegenseitig Fragen gestellt werden: So kann die Hochschule dazu Position beziehen, welche Handlungs- und Interventionstheorien sie für die Praxis entwickelt hat und welche davon aus ihrer Sicht bedeutsam sind. Die Praxis kann daraufhin die eigenen professionalisierten Praxen explizit machen und Bezug auf diese Handlungstheorien nehmen. Das wäre die Ausgangslage für einen Dialog, für Suchbewegungen und Antworten darauf. Huber et al. (2020, S. 42) halten fest, dass eine «institutionalisierte Fragegemeinschaft» benötigt wird, wenn «Professionalität als gemeinsamer Prozess zwischen Hochschule und Praxis verstanden» wird. Es gibt einen Austausch zwischen den beiden Lernorten, wie die Dissertation veranschaulicht hat: Die Praxisorganisationen werden im Rahmen von Sounding-Boards bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen einbezogen, und in der Praxisausbildung – sei es durch die Weiterbildungen oder die Praxistagungen – findet ein reger Austausch zwischen den Lernorten statt.

In Bezug auf das ‹Wie› besteht aber noch Optimierungsbedarf, da in der Dissertation gezeigt wurde, dass systematische Bezüge von Theorie und Praxis im Studium zwar zentral sind, aber eine Konzeptualisierung und Didaktisierung nur in Ansätzen besteht. Die konkrete Vorstellung, was der Lernort Praxisorganisation für einen Beitrag für das Studium leisten kann, muss diskursiv geklärt werden. Zwar schreiben die Studierenden den Erfahrungen in der Praxisausbildung die zentrale Bedeutung für das Studium zu (Bogo, 2010; Reitemeier & Frey, 2012). Aus Sicht der Hochschule muss aber relevant sein, mehr darüber zu erfahren, wie diese Lernprozesse zustande kommen und welche Aspekte und Themen – zum Beispiel Methoden, Ethik, Identität oder Habitus – damit von den Studierenden gemeint sind, wenn sie von der Wichtigkeit des Praxismoduls berichten. Dazu braucht es eine strukturelle Zusammenarbeit zwischen den beiden Lernorten, welche die individuelle Kooperation zwischen Praxisausbildenden und Studierenden rahmt. Der gegenseitige Austausch führt unter anderem dazu, dass die Hochschulen verstehen, welche Bedeutung der Lernort Praxisorganisation dem Kompetenzprofil zuschreibt und welchen Kompetenzerwerb sie effektiv begleiten können. Für Polutta (2020, S. 30) geht es um die «strukturelle und institutionelle Absicherung dieser geteilten Verantwortung», die Voraussetzung für ein duales Studium Sozialer Arbeit ist. Becker-Lenz und Müller (2009, S. 406) gehen bei den Professionalitätsvorstellungen zwischen den beiden Lernorten von einer Differenz aus, und fordern, dass diese transparent gemacht wird. Oestreicher (2014) beschreibt in ihrer Studie zum Wissenstransfer in der Sozialen Arbeit die kohärenten und die divergenten Aspekte der beiden Felder und veranschaulicht die Felder nicht als ein abgegrenzt nebeneinander bestehendes, sondern als ein professionelles Kontinuum, wobei die «Verortung der Akteure auf diesem Kontinuum» (S. 40) an die Arbeitstätigkeit und damit an die verknüpfte Position gekoppelt ist. Daraus kann gefolgert werden, dass es alternative und zusätzliche Orte der Begegnung braucht, damit dieses Kontinuum verstanden werden und eine Person sich darin verorten kann. Diesen Orten und den möglichen Gefässen soll nachfolgend nachgegangen werden.

In den USA gibt es für die Studiengänge der Sozialen Arbeit das Konzept der Partnerorganisationen (Perlman, 2016, S. 1), die weitergehen als die formalisierte Lernortkooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisation. Die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten ist enger und

zielt darauf ab, dass alle Sozialarbeitenden in der Praxisorganisation die Bedeutung der Praxisausbildung kennen und verstehen und sich regelmässig dafür engagieren («to ensure that every social worker ist regularly involved in offering student placements»). Es geht aber nicht nur um die Akquise von Stellen, sondern auch um den inhaltlichen Austausch zwischen den Lernorten. Barbara Muskat, Marion Bogo und Illana Perlman (2011) skizzieren zudem ein Modell, das eine Rotation der Studierenden in derselben Praxisorganisation vorsieht und mit einer neuen Zusammenarbeitsform zwischen den Lernorten einhergeht, einen Paradigmenwechsel bei der Begleitung der Studierenden erfordert und von beiden Lernorten mandatierte Personen benötigt, welche diesen «Shift» (S. 16) begleiten. In der Lehrerbildung wird ebenfalls mit Partnerorganisationen gearbeitet, die Überlegungen gehen aber über die Sicherstellung von genügend Praxisausbildungsplätzen hinaus. Die Partnerschulen werden als institutionelles Format verstanden, «in dem ein dritter Raum an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld als zukunftsweisender Ort der Professionalisierung von Lehrpersonen etabliert wird» (Leonhard et al., 2016, S. 91–92). Dabei beziehen sich Leonhard et al. auf die Publikation von Zeichner (2010), der den dritten Raum (im Original: Third Space) als einen Ort konstituiert, an dem Expertinnen und Experten der beiden Lernorte gemeinsam mit Studierenden Praxisproblemen nachgehen, und Lösungen für diese Probleme entwickeln. Im Unterschied zu Whitchurch (2008) oder Franz Moser und Gudrun Bachmann (2010) geht es beim Verständnis vom Third Space nicht um die Sphäre zwischen Akademie und Administration, sondern um einen Raum, der die an der Praxisausbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure zusammenbringt und dadurch «die Möglichkeit eines Austausches zweier Referenzsysteme» (Grüning & Hascher, 2019, S. 196) gewährleistet. Die Begegnungen können Einfluss auf die Gestaltung und die Kultur der Praxisausbildung nehmen und diese verbessern (Grüning & Hascher, 2019, S. 195). Damit dies gelingt, braucht es einen Ort, an dem «alle Akteure bereit sind, ihre Positionen in Frage stellen zu lassen, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten und ein dialektisches Verhältnis von akademischen und praxisbasiertem Wissen zuzulassen» (Leonhard et al., 2016, S. 92). Die Unterschiede der Logiken der beiden Lernorte sollen aber nicht negiert werden. Vielmehr ist gemeint, dass von keinem Rationalitätsgefälle der Wissensressourcen und -arten ausgegangen wird, so wie es auch Dewe (2012) für die beiden Lernorte in der Sozialen Arbeit verlangt und beschrieben hat. Es geht in diesem Raum sowohl um die gegenseitige Anerkennung der verschiedenen Logiken als auch um den gemeinsamen Anspruch, eine professionelle Ausbildung für angehende Lehrkräfte zu ermöglichen (Pädagogische Hochschule FHNW, 2021, S. 1). Das trennende Verhältnis soll aufgehoben werden. Zentral bleibt gemäss Leonhard et al. (2016) dabei der Anspruch an Professionalität. Dieser Begegnungsraum kann eine Brückenfunktion für die Theorie-Praxis-Relationierung übernehmen und auch relevante Begriffe, wie die professionelle Kompetenz, können in diesem Raum geklärt werden.

Diese Diskussionen und Begegnungen der Lernorte führen nicht automatisch zu einer Kompetenzentwicklungstheorie, einem Konzept für die Theorie-Praxis-Relationierung oder zu einer lernortsübergreifenden Didaktik. Aber sie ermöglichen einen Diskurs über Gemeinsamkeit und Kohärenz sowie über Differenz und Divergenz und dadurch ein gemeinsames Verständnis darüber, was unter Kompetenzen zu verstehen ist und wie diese in der Relationierung der beiden Lernorte er-

worben werden können. Dabei entsteht ein neuer Raum, in dem Kompetenz gemeinsam verhandelt wird; nicht kontingent, sondern einem Konzept folgend, wie es zum Beispiel die Pädagogische Hochschule der FHNW organisiert und konzeptualisiert hat (Pädagogische Hochschule FHNW, 2021).

Werden die Ergebnisse der Dissertation berücksichtigt, ergibt sich aus ihnen ein Entwicklungsbedarf für die Organisation der Praxisausbildung, auf die im letzten Punkt eingegangen wird.

(3) Organisationsentwicklung der beiden Lernorte: «Welcher Entwicklungsbedarf auf der Ebene der beteiligten Organisationen lässt sich erkennen und wie kann die Entwicklung realisiert werden?»

Mit ‹Organisationsentwicklung› ist ein geplanter Wandel gemeint, den Nerdinger (2014, S. 160) in Anlehnung an French und Bell (1977) unter anderem so charakterisiert, dass die Betroffenen selbst an der Entwicklung beteiligt sind, diese durch erfahrungsgeleitete Lern- und Problemlösung herbeigeführt wird und sich dabei an den Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften orientiert.

Bereits in Punkt 2 wurden Entwicklungsbedarfe für die beiden Lernorte beschrieben, die den genannten Charakteristiken entsprechen und übergeordnet wie folgt zusammengefasst werden können: Im Fokus steht, neue Formen des Austausches und der Klärung der gemeinsamen Aufgabe oder, wie es Huber et al. (2020, S. 42) beschreiben, eine «community of practice» zu etablieren, die von der Praxis und der Hochschule abgesichert und institutionalisiert ist. Professionalität kann so als gemeinsame Aufgabe zwischen den Lernorten verstanden und die Praxisausbildung als nicht gegeben, sondern als gemeinsame Entwicklungsaufgabe verstanden werden. Dafür braucht es zusätzliche Ressourcen. Alternativ könnte die Praxisausbildung neu gedacht werden, und die bestehenden Ressourcen könnten umverteilt werden. Die Dissertation hat gezeigt, dass die Fachhochschulen eine klassische Form für die Praxismodule bevorzugen, auch wenn die SASSA weitere Formen zuliesse (2013, S. 1). Einen anderen Weg wählt zum Beispiel die Studienform Freiform der HSA FHNW (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2021, S. 148). Die zu erbringende Studienleistung in der Praxis basiert zwar auf den Empfehlungen der SASSA. In Bezug auf die Länge der Praxisphasen, die zeitliche Abfolge und insbesondere die Klärung des Kompetenzerwerbs in Form eines Trialogs zwischen den beteiligten Coachingpersonen und den Studierenden geht die Freiform jedoch neue Wege.

Organisationsentwicklung meint in diesem Kapitel die Entwicklung und Konzeption der Praxisausbildung. Die Lernortkooperation steht folglich im Fokus. Im ersten Punkt liegt der Schwerpunkt aber auf der SASSA – der Konferenz der Fachhochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz.

Im Ergebnisteil wurde festgehalten, dass das Rahmenkonzept der SASSA (2007) veraltet ist. Aktuell überarbeiten Hochschulen die eigenen Kompetenzprofile. Dabei übt das Rahmenkonzept keine wesentliche Orientierungsfunktion mehr aus. Die Kompetenzentwicklungsprojekte erfolgen jeweils hochschulintern. Die Praxis wird in Form von Sounding-Boards oder bei der Entwicklung von Prototypen einbezogen, aber insgesamt sind die Entwicklungen der Kompetenzprofile

und der neuen Curricula nicht öffentlich. ‹Auswärtige› Dozierende und Hochschulen werden in der Regel nicht zur Diskussion eingeladen.

Dieses Denken kann als Widerspruch zu einem internationalen Umgang mit Kerncurricula und Rahmenkonzepten interpretiert werden. Die ‹Association of Schools of Social Work› (IASSW) und die ‹International Federation of Social Workers› (IFSW) haben globale Standards für die Aus- und Weiterbildung geschaffen (Ioakimidis & Sookraj, 2021), an denen Dozierende, Fachpersonen der Praxis sowie Expertinnen und Experten aus 125 Ländern beteiligt waren. Dabei wurde auch ein Kerncurriculum entwickelt.

Die SASSA hat bereits die Möglichkeit gezeigt, dass die Fachhochschulen der Schweiz ebenfalls einen ‹qua Konsensbildung› geschaffenen Rahmen verschriftlichen können. Die USA macht seit Jahren vor, wie ein solcher Prozess standardisiert werden kann: Die COEP hat sich auferlegt, alle sieben Jahre das Curriculum zu überarbeiten (CSWE, 2015, S. 4). Die SASSA hat in Bezug auf diese Aufgabe ihre Pflicht in den letzten Jahren vernachlässigt, nun aber reagiert: Am 15. Januar 2021 hat sie ein neues Leitbild verabschiedet und unter ‹Mission› unter anderem festgehalten, dass sie Profile und Orientierungsrahmen definiert (SASSA, 2021). Dieser Schritt ist zu begrüssen, denn damit ist gemäss der aktuellen Präsidentin der SASSA, Agnès Fritze, auch ein neuer Orientierungsrahmen (Arbeitstitel) für die Ausbildungsgänge der Sozialen Arbeit gemeint.

Diese von der SASSA angestrebte Entwicklungsarbeit ist aus Sicht des Autors dieser Dissertation zentral, denn sonst droht Beliebigkeit bei den Kompetenzprofilen der Fachhochschulen der Sozialen Arbeit. Dies scheint aus hochschulpolitischer Perspektive problematisch: Die Studiengänge der Sozialen Arbeit wären als solche nicht mehr erkennbar, und ein gemeinsamer Kern könnte nicht mehr identifiziert werden. Die Praxis würde die Studiengänge der Sozialen Arbeit im Extremfall weder erkennen noch verstehen, hinzu kämen Probleme bei der Abgrenzung zu anderen Disziplinen und den HF-Studiengängen. Die SASSA könnte dabei auf die Mitarbeit der Schweizerischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (SGSA) zählen, die mit der Fachkommission Lehre formal über ein wirkungsvolles Gremium verfügt, das sich explizit mit Kompetenzprofilen der FH-Studiengänge der Sozialen Arbeit und der Kooperation zwischen Hochschule und Praxis im Bereich Soziale Arbeit auseinandersetzt.

Auf der Ebene der Hochschulen zeigt sich aufgrund der Ergebnisse Entwicklungsbedarf in Hinblick auf die Organisation. Er wurde teilweise bereits beschrieben: die Schärfung des Kompetenzbegriffs, wobei eine theoretische, empirische und praktische Auseinandersetzung von den Hochschulen moderiert wird sowie die Organisation eines Austausches mit der Praxis, welche das Kompetenzprofil, ein Kompetenzentwicklungsprofil und somit die inhaltliche, die institutionelle und die organisatorische Verzahnung (Gerstung & Deuer, 2021) der beiden Lernorte klärt und zum Gegenstand der Diskussion macht.

Die Hochschulen verantworten die Studiengänge. Daraus ergibt sich aufgrund der Ergebnisse der Dissertation ein weiterer Entwicklungsbedarf:

Der erste Bedarf besteht beim Bereich der Forschung zur Praxisausbildung, die – wie mehrfach festgestellt – im deutschsprachigen Raum wenig etabliert ist. Da im Sinne des Verständnisses einer reflexiven Professionalität (Dewe, 2012) jeder der beiden Lernorte eine eigene Spezifität, Dignität und Funktionalität hinsichtlich bestimmbarer Professionalisierungsprozesse aufweist, ergibt sich daraus ein Forschungsbedarf, damit die Kohärenz und die Divergenzen der Lernorte und des «Wissenstransfers in der Profession der Sozialen Arbeit» (Oestreicher, 2014) besser verstanden werden können. Aufbauend auf der Grundlagenforschung können Kompetenzentwicklungsmodelle empirisch hergeleitet und überprüft werden. Dabei hat gemäss Huber et al. (2020, S. 42) die Praxis mit Forschungsergebnissen Unterstützung zu leisten, dies gilt allgemein für das Handeln, aber auch spezifisch für die Ausbildung von Studierenden.

Aus der Verantwortung der Hochschulen für deren Abgangsprofil ergibt sich ein weiterer Entwicklungsbedarf: Die Hochschulen haben verschiedene Sicherheiten dort einzubauen, wo die Studierenden gefährdet sind. In Analogie zu den Regeln im Ski-Weltcup (FIS, 2018) kann dieser Schritt wie folgt beschrieben werden: Auf der individuellen Ebene der Studierenden braucht es Helme und Rückenpanzer. Damit können das theoretische und das methodische Fundament durch die Lehre an der Hochschule gemeint sein. Die Studierenden sollten sich demnach bereits an der Hochschule intensiv mit Methoden und Theorien der Sozialen Arbeit auseinandersetzen und gut vorbereitet am Lernort Praxisorganisation ankommen. Die Fang- und Sicherheitsnetze sollen die Fahrerin und den Fahrer im Fall eines Sturzes halten und eine Verletzung verhindern. Übertragen auf die Praxisausbildung, ist damit nicht gemeint, dass Krisen per se bedrohlich sind. Vielmehr geht es darum, dass Hochschulen systematisch durch strukturelles Zusammenarbeiten Netze installieren können, wenn von den Praxisausbildenden oder -organisationen die Komplexität einseitig aufgelöst wird – sei es aus Zeitmangel oder Mangel der Kompetenzen der Praxisausbildenden und der Praxisorganisation. Die Netze dienen zum Beispiel dazu, dass die Studierenden nicht nur Erfahrung sammeln, sondern auch durch Reflexion erkennen können, woran es in Bezug auf die Relationierung in der Praxisorganisation mangelt, und dadurch einen zusätzlichen Blick auf den organisationalen Kontext erhalten. Es geht um eine Form der Distanzierung, die in diesen Situationen zentral ist. Die Ergebnisse legen dar, dass diese Netze von allen Hochschulen in Form der Ausbildungssupervision und von einigen Hochschulen in Form von praxisbegleitenden Modulen während der Praxisausbildung an den Hochschulen installiert wurden. Der Entwicklungsbedarf begründet sich darin, dass die installierten Netze durchlässig sind. Die Löcher zeigen sich bei der Ausbildungssupervision – diese Aussage stützt sich nicht auf den empirischen Teil der Arbeit, sondern auf die Erfahrungen des Autors dieser Dissertation: Die Supervision ist strukturell, konzeptuell und im Hochschulkontext als Dreiecksvertrag (English, 1985) zwischen Auftraggeberin (Hochschule), Coach (Supervisorin oder Supervisor) und Coachee (Studierende) angelegt. Teilweise kann es zu Loyalitätskonflikten in diesem Kontrakt kommen, zum Beispiel, wenn sich die Supervisorinnen und Supervisoren – die von der Hochschule bezahlt und mandatiert werden – im Beratungskontext mit den Studierenden auf ein Praxisprimat verständigen und der Hochschule zuschreiben, dass sie nicht ausreichendes und anwendungsbezogenes Wissen für den Lernort Praxis vermittelt. Der Entwicklungsbedarf besteht deshalb darin, den Beteiligten die Bedeutung des Dreiecksvertrags für die professionelle Identität der Studierenden darzulegen.

Durchlässig erweisen sich aufgrund der Analyse auch die praxisbegleitenden Module, die sich konzeptuell nicht an einem Kompetenzentwicklungsmodell und einer lernortsübergreifenden Didaktik orientieren. Die Praxisausbildenden sind nicht Teil dieser Module und partizipieren somit nicht an der Diskussion zur Theorie-Praxis-Relationierung. Die Studierenden leisten sowohl an der Hochschule als auch in der Praxisorganisation Übermittlungs- und Interpretationsdienste. Demnach sind es ausschliesslich die Studierenden, die an der Hochschule die Organisationspraktiken des Lernortes Praxisorganisation beschreiben. Sie sind es auch, die den Praxisorganisationen die Analysen, Diagnostiken und Interventionsoptionen zurückspiegeln, die an der Hochschule erarbeitet werden. Es besteht Handlungsbedarf in Bezug auf gemeinsame Fallanalysen, an dem beide Lernorte beteiligt sind. Eine Möglichkeit wurde bereits mit dem Third-Space-Ansatz als potenzieller Denkraum beschrieben. Dabei steht im Fokus, eine Kasuistik an der Schnittstelle zwischen Praxisorganisation und Hochschule zu etablieren, wie in der Publikation von Hollenstein und Kunz (2019) in verschiedenen Beiträgen beschrieben.

Nebst den Helmen, Rückenpanzern und Fangnetzen braucht es gemäss dem Reglement der FIS für jedes Rennen eine medizinische Leiterin oder einen Leiter zur Koordination der medizinischen Dienste. Während der Praxismodule übernehmen diese Aufgabe zum einen die Praxisausbildenden und zum anderen die Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule – die Mentorinnen und Mentoren oder die Praxisbegleitenden. Sie stützen, unterstützen und vermitteln bei «kritischen Situationen» (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum, 2020a, S. 2) und nehmen in dieser Funktion eine zentrale Aufgabe bei der Koordination der benötigten Hilfeleistungen wahr.

Die Ergebnisse der Dissertation verdeutlichen, dass die Hochschulen unterschiedliche Wege gehen bei dem Profil dieser Vertreterinnen und Vertreter: Es handelt sich je nach Hochschule um Interne als auch um Externe, um wissenschaftliche Mitarbeitende, Dozierende oder Fachpersonen der Praxis. Auch die Aufgaben dieser Personen sind heterogen: Teilweise übernehmen diese das Mentorat während des ganzen Studiums, andere nur für ein Praxismodul, entsprechend ist der Begleitaufwand und -intensität sehr unterschiedlich. Der Entwicklungsbedarf geht aus Sicht des Autors dahin, dass die vorgefundene Heterogenität zum einen übergeordnet, auf der Ebene der Arbeitsgruppe Praxisausbildung der SASSA, und zum anderen spezifisch auf die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren, die Kompetenzerwerbsplanung der Studierenden zu unterstützen, diskutiert und beforscht wird. Bezogen auf die Praxisausbildenden ergeben sich ebenfalls Entwicklungsbedarfe, die organisational zu verankern sind. Sie werden im letzten Punkt besprochen, wo die Organisationsentwicklung am Lernort Praxisorganisation in den Fokus rückt.

Die Praxisausbildenden sind Teil der Praxisorganisation und übernehmen einen Bildungsauftrag für die Hochschulen. Kösel bezeichnet sie als intermediäres Bildungspersonal (2019, S. 286), welches bei der Begleitung von Bildungs- und Professionalitätsprozessen eine vermittelnde Funktion zwischen den Anforderungen der Hochschule und denen der Praxisorganisation übernehmen muss. Die Anforderungen der SASSA (2013) führen dazu, dass die Praxisausbildenden eine methodisch-didaktische Zusatzqualifikation benötigen und durch die Hochschulen im Rahmen von obligatorischen Weiterbildungen auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. Die Praxisorganisationen stellen für die Praxisausbildung zeitliche und personelle Ressourcen sowie Praxisstellen bereit.

Daraus kann gefolgert werden, dass vonseiten der Praxisorganisationen aus kein Entwicklungsbedarf besteht, ausser sich an der Diskussion in neuen Räumen und Austauschformaten zu beteiligen. Aus Sicht der Organisationsentwicklung reicht dies aber nicht aus. Die Organisationen müssen sich grundsätzlich als ‹lernend› verstehen, und dies muss von den Mitarbeitenden in Form von geteilten mentalen Modellen gefasst werden, denn «dann scheint sich der Lernprozess über direkte Interaktionen im Rahmen von Netzwerken zu entfalten» (Nerdinger, 2014, S. 157). Konkret heisst das für die Praxisausbildung, dass sich die Praxisorganisation insgesamt als lernend und spezifisch am Gegenüber – dem Wissen der Studierenden und der Hochschule – interessiert zeigen muss. Auch wenn Organisationsentwicklung als gemeinsamer Prozess der Betroffenen charakterisiert wird (Nerdinger, 2014), empfiehlt der Autor dieser Dissertation den Praxisorganisationen, die Praxisausbildung als Führungsaufgabe zu verankern. Damit ist gemeint, dass die Organisation die Ausbildung von Studierenden nebst dem primären Auftrag, den sie in der Sozialen Arbeit zu erfüllen hat, als Sekundärauftrag beschreibt. Dieser Schritt müsste in der Konsequenz dazu führen, dass der Dreiecksvertrag zwischen Praxisorganisation, Studierenden und Hochschule sowie die Lernortkooperation aus Sicht der Organisationsleitung nicht verhandelbar sind und es zu keiner Abwertung des Lernortes Hochschule kommt.

3 Ausblick und Forschungsdesiderate

Die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit sind in der Schweiz auf mehreren Ebenen erfolgreich: Die Studierendenzahlen haben in den letzten 15 Jahren kontinuierlich zugenommen [48] (Bundesamt für Statistik, 2021), Absolventinnen und Absolventen finden rasch eine Stelle (Schlapbach, 2017) und die Zukunftsaussichten für Sozialarbeitende mit einem Abschluss in Sozialer Arbeit sind Erfolg versprechend (AvenirSocial, 2018).

Die Dissertation hat gezeigt, dass die Hochschulen der Praxisausbildung nicht nur formal, sondern auch personell und konzeptuell einen hohen Stellenwert zuweisen. Die Praxisausbildung ist in den Studiengängen konstitutiv verankert, die investierten Ressourcen der beiden Lernorte sind hoch (Bussmann, 2009), und die Praxisausbildung ist seit der historischen Etablierung der Studiengänge der Sozialen Arbeit unbestritten (Matter, 2011). Die Ergebnisse haben aber auch zu Fragen, Anliegen und Forschungsdesideraten geführt, die im folgenden Abschnitt Thema sind.

Ein Forschungsdesiderat ist die Frage nach der berufsethischen Basis der Sozialen Arbeit in den Kompetenzprofilen und den Praxismodulen. Der Bezug beim Handeln auf einer professionsethischen Basis wird – dies konnte in der Dissertation veranschaulicht werden – kaum diskutiert und von den Studierenden in der Praxisausbildung auch kaum gefordert. Während in den angelsächsischen und teilweise auch den deutschen Dokumenten diesbezüglich Position bezogen wird, fehlt diese Ausrichtung in der Schweiz weitgehend. Die älteren Grundlagendokumente der SASSA (1969; 1981) und der Berufskodex (AvenirSocial, 2010) betonen die Grundsätze und Grundwerte der Sozialen Arbeit ausdrücklich und verankern die ethisch begründete Praxis als zentrale Handlungsmaxime. Der Bruch könnte auf das Rahmenkonzept der SASSA (2007) zurückzuführen sein.

[48] Untersucht wurde der Zeitraum von 2005/06 bis 2020/21.

Somit stellt sich die Frage nach der Ursache und dem Hintergrund dieser neuen Ausrichtung. Zu untersuchen wäre, ob diese Orientierung mit der Zusammensetzung der an der Erarbeitung des Rahmenkonzeptes beteiligten Personen zusammenhängt. Falls ja, bekäme die Aussage, dass Rahmenkonzepte und Kompetenzprofile von kontingenten Prozessen und zufälligen Konstellationen von Arbeitsgruppen abhängen, eine neue Dimension. Es könnte auch sein, dass die professionsethische Basis aus politischen Gründen an Bedeutung verloren hat, weil die Politik in der Schweiz eine ‹neutrale› Ausrichtung der Sozialen Arbeit verlangte. Diese Erklärung greift aber zu kurz, wenn der Vergleich mit dem Rahmenlehrplan für die HF-Studiengänge der Sozialpädagogik erfolgt. Sowohl im Rahmenlehrplan aus dem Jahre 2015 (SAVOIRSOCIAL, 2015) als auch in dem vor Kurzem vom SBFI genehmigten Rahmenlehrplan (SAVOIRSOCIAL, 2021) wird das politische sozialpädagogische Handeln mit dem sozialpolitischen Engagement und der berufsethischen Basis verknüpft (SAVOIRSOCIAL, 2015, S. 7): «Sozialpädagogische Arbeit impliziert auch sozialpolitisches Handeln. Basierend auf den Werten soziale Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit der Menschen sowie unter Berücksichtigung der Integration als Bestandteil professionellen Handelns engagieren sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Sinne der Überwindung von Ungerechtigkeiten und Missständen.»

Diese formulierten Aussagen zu den Gründen der fehlenden berufsethischen und sozialpolitischen Basis sind lediglich hypothetisch. Wissenschaftliche Antworten auf die gestellte Frage nach der Ursache wären deshalb von grossem Interesse.

Relevant wäre zudem der Versuch, die impliziten Annahmen und Vorstellungen der Hochschulen über das Theorie-Praxis-Verhältnis in Form von Gesprächen mit den Dozierenden an den Hochschulen zu erschliessen. Die expliziten Annahmen – in Form von Verschriftlichungen – lassen diesbezüglich keine klaren Aussagen zu. So gilt es, die Frage zu klären, ob die Dozierenden einer Hochschule einem ähnlichen immanenten Konzept darüber folgen, ob und wie Theorie und Praxis im Verhältnis stehen. Falls in einem Kollegium die Differenzen darüber gross sind, wäre zu untersuchen, wie diese Unterschiede im Studium den Studierenden kommuniziert werden und wie der Fachdiskurs diesbezüglich an der Hochschule erfolgt. Wer mit den Herausforderungen der Studierenden während des Studiums vertraut ist, weiss, dass diese Differenzen zu grossen Unsicherheiten führen können, wenn sie nicht transparent gemacht werden.

Ein weiteres Forschungsdesiderat wurde bereits genannt, ist aber aus Sicht des Autors dieser Dissertation derart zentral, dass es an dieser Stelle erneut aufgegriffen und ausgeführt wird. Das Desiderat schliesst an den vorangegangenen Punkt an. Ergänzend zu den Vorstellungen einer Hochschule zum Theorie-Praxis-Verhältnis, wäre ein bildungstheoretischer und empirischer Zugang zur Praxisausbildung gewinnbringend, den Versuch zu unternehmen, das Konstitutive der Praxisausbildung empirisch zu fassen. Dabei sind Fragen auf unterschiedlichen Feldern bedeutsam und interessant: «Welche Aufgaben übernehmen Studierende und wie werden sie dabei von den Praxisausbildenden begleitet?», «Wann gelingen Relationierungsprozesse aus Sicht der Studierenden, der Praxisausbildenden und auch aus der Perspektive der Hochschule?», «Welche Formen des Lernens finden sich am Lernort Praxisorganisation?», «Welche didaktischen Begleitungen gehen mit dem Lernen einher?», «Wie gelingt die Übersetzungsleistung, die es für die Vermittlung

zwischen den beiden Lernorte braucht?» Dies ist nur eine Auswahl von Fragen und es besteht an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit. Die zentralen Fragen können im Rahmen von neuen Begegnungs- und Diskussionsräumen – zum Beispiel in einem Third-Space-Raum – diskursiv geklärt und die Antworten darauf gemeinsam interpretiert werden.

In dieser Dissertation wurde auf die Metaphern der gegenseitigen Täuschung und der durchlässigen Fangnetze Bezug genommen, und es wurden Wege skizziert, diesen Herausforderungen zu begegnen. Aus Sicht des Autors befinden sich die Fachhochschulen der Sozialen Arbeit insgesamt an einem zentralen Punkt in ihrer Geschichte. Es geht um die Legitimität der Studiengänge im Sinne einer wissenschaftlichen Fundierung und um dem Bedarf, die eigenen Annahmen und Setzungen diskursiv-konzeptionell zu begründen. Die Ausgangslage dafür ist gut: In der Schweiz sind die Rahmenbedingungen bezüglich der finanziellen und der personellen Ausgestaltung der Studiengänge sowie bezüglich der Praxisausbildung günstig. Letztere wird von den Praxisorganisationen getragen; Fachpersonen der Praxis lassen sich zu Praxisausbildenden fortbilden. Die Hochschulen investieren grosse zeitliche und finanzielle Ressourcen in die Praxisausbildung, und die Studierenden werden in der Regel für die Praxismodule entlöhnt. Zudem besteht in den Hochschulen kein zeitlicher Druck mehr, Kompetenzprofile zu erarbeiten. Die bestehenden Profile und die Schnittstelle zur Praxisausbildung können in Ruhe geklärt werden, ohne dass dabei die Orientierung an einem Rahmen verloren geht. Ein übergeordnetes Rahmenkonzept kann von den Hochschulen nur gemeinsam geschaffen werden.

Am Ende dieser Arbeit steht das persönliche Anliegen, dass die inhaltliche Konkurrenz zwischen den Fachhochschulen in der Sozialen Arbeit in den Fokus rückt und diese Konkurrenz zugleich zu einer Zusammenarbeit zwischen den Fachhochschulen führt. Die Beantwortung der Frage, wie es als Hochschule gelingt, einen eigenen Rahmen zu schaffen und damit exklusiv zu sein, birgt Gefahr. Exklusivität führt in diesem Zusammenhang zu Heterogenität und Beliebigkeit, was für die Soziale Arbeit auf längere Sicht problematisch wird, weil kein gemeinsamer Kern erkennbar ist. Dieser Kern muss gemeinsam geklärt werden. Dabei geht es nicht um Standardisierung, sondern um die Ermöglichung einer professionellen Vielfalt, wie es diese Rahmenkonzepte genuin zu leisten haben.

LITERATURVERZEICHNIS

Abplanalp, E. (Hrsg.). (2014a). *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. aktualisierte Aufl.). Luzern: interact.

Abplanalp, E. (2014b). Planen und Steuern der Ausbildungspraktika. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. aktualisierte Aufl., S. 75–95). Luzern: interact.

Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 51–70). Wiesbaden: VS.

Arens-Fischer, W., Dinkelborg, K. & Grunwald, G. (2019). Bedeutung der Theorie-Praxis-Relation zur Kompetenzentwicklung im dualen Studium. In J. Cai & H. Lackner (Hrsg.), *Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2017: Deutsch-chinesische Perspektiven und Diskurse* (S. 177–190). Wiesbaden: Springer.

Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2016). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 77, 3. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, R., Wolf, K. & Wanken, S. (Hrsg.). (2015). *Offene und kompetenzorientierte Hochschule* (Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?! / herausgegeben von Rolf Arnold, Konrad Wolf, Simone Wanken, Band 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ASWEAS. (2020). Australian Social Work Education and Accreditation Standards (ASWEAS). Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.aasw.asn.au/document/item/6073

AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für Professionelle der Sozialen Arbeit*. Bern: Eigenverlag.

AvenirSocial (Hrsg.). (2011). *"Wir haben die Soziale Arbeit geprägt". Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erzählen von ihrem Wirken seit 1950*. Bern: Haupt.

AvenirSocial. (2015). *IFSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 mit Kommentar*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/IFSW-IASSW-Definition-2014-mit-Kommentar-dt.pdf

AvenirSocial. (2018). *Ausbildung und Beschäftigung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Zusammenstellung von aktuellen Grundlageinformationen*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Ausbildung_und_Beschaeftigung_in_der_Sozialen_Arbeit_in_der_Schweiz_2018.pdf

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 87, 1. Aufl.). Münster: Waxmann.

Bachmann, H. (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (Forum Hochschuldidaktik und Erw.Bildung, v.1). Bern: hep.

Barbara Muskat, Marion Bogo & Illana Perlman. (2011). Making rotational field placements work: Review of a successful pilot of rotational field placements in hospital settings. *The Journal of practice teaching & learning*, *11*, 5–18. https://doi.org/10.1921/ 175951511X651922

Barlow, C. & Hall, B. L. (2007). 'What about Feelings?': A Study of Emotion and Tension in Social Work Field Education. *Social Work Education*, *26*(4), 399–413. https://doi.org/10.1080/02615470601081712

BASW. (2012). *Returning to Social Work: Learning Matrerials. Module 2: Understanding the PCF*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_21455-3_0.pdf

BASW. (2018). *Professional Capabilities Framework for Social Work in England Guidance on using the 2018 refreshed PCF*. Verfügbar unter: https://www.basw.co.uk/system/files/resources/PCF%20Final%20Documents%20Overview%2011%20June%202018.pdf

Bauer, P., Christ, A., Kniep, K., Lange, M. & Weinhardt, M. (2020). Professionalisierung durch Beratung im Lehramtsstudium. *HLZ*, 457–478. https://doi.org/10.4119/hlz-2527

Bauer, W. (2008). Analyse und Diagnose beruflicher Kompetenz- und Arbeitsorientierung als "neue" curricular-didaktische Leitidee-ein Vergleich internationaler Konzepte zur Arbeitsanalyse und Curriculumentwicklung. In M. Fischer (Hrsg.), *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung* (Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt, Bd. 3, S. 214–246). Frankfurt am Main: Lang.

Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0

BBL vom 07. Mai 1969.. *Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Unterstützung von Schulen für soziale Arbeit*.

BBL vom 17. Oktober 1952.. *Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung betreffend die Unterstützung von Schulen für soziale Arbeit*.

Becker-Lenz, R. (Hrsg.). (2015). *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 3). Wiesbaden: Springer.

Becker-Lenz, R. (2018). Die Professionskultur der Sozialen Arbeit. In S. Müller-Hermann, R. Becker-Lenz, S. Busse & G. Ehlert (Hrsg.), *Professionskulturen - Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Band 10, S. 63–84). Wiesbaden: Springer.

Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller, S. (Hrsg.). (2009). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Becker-Lenz, R., Ehlert, G., Busse, S. & Müller-Hermann, S. (Hrsg.). (2012). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 1). Wiesbaden: VS.

Becker-Lenz, R. & Fäh, B. (2010). *Projekt "Weiterentwicklung Bachelor Soziale Arbeit" (internes Dokument)*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (unveröffentl.).

Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals* (Profession und Fallverstehen, Bd. 1). Bern: Lang.

Becker-Lenz, R. & Müller-Hermann, S. (2014). Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. In Claudia Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 235–245). Opladen: Barbara Budrich.

Beddoe, L., Ackroyd, J., Chinnery, S.-A. & Appleton, C. (2011). Live Supervision of Students in Field Placement: More than Just Watching. *Social Work Education*, *30*(5), 512–528. https://doi.org/10.1080/02615479.2010.516358

Belz, H. & Siegrist, M. (2000). *Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm. 2., erw. Aufl*. Freiburg/Br.: Lambertus.

Bennett, S. & Saks, L. V. (2006). FIELD NOTES: A CONCEPTUAL APPLICATION OF ATTACHMENT THEORY AND RESEARCH TO THE SOCIAL WORK STUDENT-FIELD INSTRUCTOR SUPERVISORY RELATIONSHIP. *Journal of Social Work Education*, *42*(3), 669–682. https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200500506

Berner Fachhochschule. (o.J.). *Handreichung Kompetenzorientierte Lehre an der BFH. Definition, Kurzanleitung und Beispiele*.

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2019). *Bachelor in Sozialer Arbeit Studienführer 2019/2020*. Bern.

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2020a). *Bachelor in Sozialer Arbeit Studienführer 2020/2021*. Bern.

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2020b). *Beurteilungsraster für die Tätigkeit in der Praxisorganisation. November 2020*. Bern.

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2020c). *Die Praxisausbildung im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. Wissenswertes zur Praxisausbildung*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.bfh.ch/dam/jcr:4c87076e-555a-41fb-9215-ab4fb3f4fcbd/200212_Folder_A4_Praxisausbildung.pdf

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2020d). *Leitfaden zur Begleitung und Qualifikation der Praxismodule. Version November 2020, gültig ab HS 2020*. Bern.

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2020e). *Modulbeschreibung Praxismodul I. Frühlingssemester 2020*. Bern.

Berner Fachhochschule Departement Soziale Arbeit. (2020f). *Modulbeschreibung Praxismodul II. Frühlingssemester 2020*. Bern.

Berner Fachhochschule Fachbereich Soziale Arbeit. (2016). *Die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit*. Bern.

Bockstaller, T. (2021). Praktika in der Sozialen Arbeit - Fluch oder Segen. *Sozial Aktuell*, (2), 5–6.

Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. Toronto: University of Toronto Press.

Bogo, M., Katz, C. E. & Rawlings, M. (2014). *Using Simulation in Assessment and Teaching*. Alexandria: Council on Social Work Education.

Bogo, M., Katz, E., Regehr, C., Logie, C., Mylopoulos, M. & Tufford, L. (2013). Toward Understanding Meta-Competence: An Analysis of Students' Reflection on their Simulated Interviews. *Social Work Education*, *32*(2), 259–273. https://doi.org/10.1080/02615479.2012.738662

Bogo, M., Regehr, C., Power, R., Hughes, J., Woodford, M. & Regehr, G. (2004). Toward New Approaches for Evaluating Student Field Performance: Tapping the Implicit Criteria Used by Experienced Field Instructors. *Journal of SocialWork Education*, (40(3)), 417–425. https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10672297

Bogo, M., Regehr, C., Power, R. & Regehr, G. (2007). When Values Collide. *The Clinical Supervisor*, *26*(1-2), 99–117. https://doi.org/10.1300/J001v26n01_08

Bogo, M., Regehr, C., Woodford, M., Hughes, J., Power, R. & Regehr, G. (2006). BEYOND COMPETENCIES: FIELD INSTRUCTORS' DESCRIPTIONS OF STUDENT PERFORMANCE. *Journal of Social Work Education*, *42*(3), 579–594. https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200404145

Borrmann, S. (2016). Warum braucht Soziale Arbeit Theorien? Antwort auf eine basale Frage. In S. Borrmann, C. Spatscheck, S. Pankofer, J. Sagebiel & B. Michel-Schwartze (Hrsg.), *Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs. Auseinandersetzungen mit den theoriebildenden Grundlagen Sozialer Arbeit* (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 13, S. 17–30). Opladen: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Bowbly, J. (1969/1970/1982). *Attachment and loss (Vol. 1-3)*. New York: Basic Books.

Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 521–547). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28

Buck, P. W., Fletcher, P. & Bradley, J. (2015). Decision-making in Social Work Field Education. A "Good Enough" Framework. *Social Work Education*, *35*(4), 402–413. https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1109073

Bundesamt für Statistik. (2021). *Studierende und Abschlüsse an Hochschulen (SHIS-studex). 1997-2021*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/sahs.html

Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate. (2019). Qualifizierung in Studium und Praxis. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://bagprax.sw.eah-jena.de/data/publikationen/bag/BAG_Broschuere_2019_Qualifizierung_in_Studium_und_Praxis.pdf

Busse, S. & Ehlert, G. (2012). Die allmähliche Herausbildung von Professionalität im Studium. In R. Becker-Lenz, G. Ehlert, S. Busse & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 1, S. 85–110). Wiesbaden: VS.

Bussmann, E. (2009). Erfahrungen und Perspektiven. Praxisausbildung im BA-Studiengang. *Standpunkt: sozial*, (2), 45–51.

Callen, A. D. (2018). *Social Work Field Education: Field Educator as Travel Guide between Two Worlds: Integrating theory and practice in field education*. Dissertation. University of Sydney.

Carey, M. E. & McCardle, M. (2011). CAN AN OBSERVATIONAL FIELD MODEL ENHANCE CRITICAL THINKING AND GENERALIST PRACTICE SKILLS? *Journal of Social Work Education*, *47*(2), 357–366. https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900117

Cheetham, G. & Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham: Elgar.

Chow, E. O., Cheung, C.-K. & Chan, G. H. (2016). Calibrating field practicum assessment in social work education with a competency-based evaluation tool in Hong Kong. *International Social Work*. https://doi.org/10.1177/0020872815620262

Council on Social Work Education.. Zugriff am 24.08.2020. Verfügbar unter: https://www.cswe.org/About-CSWE/Governance/Commissions-and-Councils/Commission-on-Educational-Policy.aspx

CSWE. (2015). *Educational policy and accreditation standards*. Accessed 05.11.2021. Retrieved from https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx

CSWE. (2021a). *2022 EPAS Crosswalk–Drafts 1 and 2*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Information/2022-EPAS/Draft-1-to-Draft-2-Crosswalk-copyedited-verison-(4).pdf.aspx

CSWE. (2021b). *Educational policy and accreditation standards 2022 - Draft 1*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Information/2022-EPAS/EPAS-2022-Draft-1-April-2021-(2).pdf.aspx

CSWE. (2021c). *Educational policy and accreditation standards 2022 - Draft 1 Feedback Summary. September 2021*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Information/2022-EPAS/EPAS-2022-Draft-1-April-2021-(2).pdf.aspx

CSWE. (2021d). *Educational policy and accreditation standards 2022 - Draft 2*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.cswe.org/Accreditation/Information/2022-EPAS/Draft-2-of-2022-EPAS

CSWE. (2021e). *EPAS 2022 Proposed Timeline of Activities. For review and discussion by Joint EPAS 2022 Committee*. Zugriff am 28.11.2021. Verfügbar unter: https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Information/2022-EPAS/(WEBSITE)-Timeline-2022-EPAS-10-21-21.docx.aspx

Dalton, B., Stevens, L. & Maas-Brady, J. (2009). Surveying the BSW Field Director. *Journal of Baccalaureate Social Work*, *14*(2), 276–289. https://doi.org/10.18084/basw.14.2.377682247kqtw673

Dalton, B., Stevens, L. & Maas-Brady, J. (2011). "How do you do it?": MSW Field Director Survey. *Advances in Social Work*, *12*. https://doi.org/10.18060/599

Davidson, C. (2011). The Relation Between Supervisor Self-Disclosure and the Working Alliance Among Social Work Students in Field Placement. *Journal of Teaching in Social Work*, *31*(3), 265–277. https://doi.org/10.1080/08841233.2011.580248

Debiel, S., Lamp, F. & Escher, K. (2020). *Fachdidaktik Soziale Arbeit. Fachwissenschaftliche und lehrpraktische Zugänge* (Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, 1. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität: Massgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47–63). Wiesbaden: VS.

Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, G. Ehlert, S. Busse & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium*

Sozialer Arbeit (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 1, S. 111–128). Wiesbaden: VS.

Dewe, B. (2013). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 95–116). Wiesbaden: VS.

Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 197–217). Wiesbaden: Springer.

Dewe, B., Stüwe, G. & Ferchhoff, W. (2016). *Basiswissen Profession. zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit. In memoriam Wilfried Ferchhoff : in memoriam Wilfried Ferchhoff* (Grundlagentexte Soziale Berufe). Weinheim: Beltz Juventa.

DGSA. (2016). *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf

Dill, K. (2018). Observations of Practice in Field Education: A Literature Review. *Field Educator*, (2), 1–8. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www2.simmons.edu/ssw/fe/i/Field-Finds-Fall-18.pdf

Dimai, B., Mathies, R. & Welte, H. (2017). "Wer bin ich?" – Rollenambiguität und Selbstverständnis von Forscher/innen in einer gestaltungsorientierten Berufsbildungsforschung als Praxisforschung. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe33/dimai_mathies_welte_bwpat33.pdf

Disler, S., Abplanalp, E. & Studer, J. (Hrsg.). (2019). *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (1. Auflage). Bern: hep.

Drisko, J. W. (2014). Competencies and Their Assessment. *Journal of Social Work Education*, *50*(3), 414–426. https://doi.org/10.1080/10437797.2014.917927

Drisko, J. W. (2015). Holistic Competence and Its Assessment. *Smith College Studies in Social Work*, *85*(2), 110–127. https://doi.org/10.1080/00377317.2015.1017396

Earls Larrison, T. & Korr, W. S. (2013). Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Journal of Social Work Education*, *49*(2), 194–206. https://doi.org/10.1080/10437797.2013.768102

Ebert, J. (2011). *Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelorstudiengängen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.hawk.de/sites/default/files/2018-10/professionelles_selbstverstaendnis.pdf

Ebert, J. (2012). *Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit* (Bd. 20). Dissertation. Hildesheim: Olms.

Engelke, E., Spatscheck, C. & Borrmann, S. (2016). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Freiburg: Lambertus.

Engler, P. (2014). Rahmenbedingungen der Praxisausbildung und deren Regelung an deutsch-schweizerischen Fachhochschulen. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. aktualisierte Aufl., S. 29–40). Luzern: interact.

English, F. (1985). "Der Dreiecksvertrag". *ZTA*, *2*(2), 106–108.

Eraut, M. (2003). Editorial. *Learning in Health and Social Care*, *2*(3), 117–122. https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2004.00188.x-i1

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, *26*(2), 247–273. https://doi.org/10.1080/158037042000225245

Erpenbeck, J., Heyse, V. & Höhn, G. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation* (Edition QUEM, Bd. 10). Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J., Heyse, V., Meynhardt, T. & Weinberg, J. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung* (2., aktualisierte und überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., Grote, S. & Sauter, W. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt* (1. Aufl. 2016). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48503-3

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Wertungen, Werte – Das Buch der gezielten Werteentwicklung von Persönlichkeiten* (1st ed. 2019). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-662-59115-4

Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Präzisierungen. Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 21–60). Bern: Haupt.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3., aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.

Fachbereichstag Soziale Arbeit. (2016). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb)*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit

Fachhochschulgesetz, FHSG. Bundesgesetz vom 6. Oktober 1995 über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG). SR 414.71.

Fachstelle Praxisausbildung (Ostschweizer Fachhochschule, Hrsg.). (2020a). *Bachelor-Studium Soziale Arbeit, Bestimmungen zur Praxisausbildung. Für Studierende, Organisationen und Praxisausbildungspersonen*.

Fachstelle Praxisausbildung. (2020b). *Formular Qualifikation Praxismodul I und II ab HS20* (Ostschweizer Fachhochschule, Hrsg.).

Fäh, B. & Malesevic, J. (2013). *Bericht Weiterentwicklung BA HSA 2013 (internes Dokument)*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (unveröffentl.).

FH SCHWEIZ. (2018). *Das FH-Profil – kompakt und klar. Unser Verständnis zu «FH» als eine eigenständige, gleichwertige Hochschule.* Verfügbar unter: https://www.fhschweiz.ch/customer/files/1287/18-09-05-Broschu%CC%88re-FH-Profil-A4_4s_Website_DE.pdf

FHS ST. Gallen. (2012). *Rahmenlehrplan (internes Dokument)*. St. Gallen: FHS St.Gallen (unveröffentl.).

FHS ST. Gallen. (2019a). *Bachelor of Science FHO in Sozialer Arbeit. Studienführer 2019/20*. St. Gallen: FHS St.Gallen.

FHS ST. Gallen. (2019b). *Kompetenzprofil BSc Soziale Arbeit an der Ost*. St. Gallen: FHS St.Gallen.

FIS. (2018). *Internationale Skiwettkampfordnung (IWO). Band IV Gemeinsame Bestimmungen Ski Alpin*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://assets.fis-ski.com/image/upload/v1561988573/fis-prod/assets/2018_IWO_Costa_Navarino.pdf

Flock, W. & Willgeroth, B. (2012). Die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildung. *Sozial Extra*, *36*(1-2), 29–33. https://doi.org/10.1007/s12054-012-0008-8

Franz Moser & Gudrun Bachmann. (2010). Editorial: Zwischen Administration und Akademie - Neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *5*.

Freis, M. (2019). Vom Navigieren im Praxissemester – die Metapher der Expedition im Kontext eines ethnografischen Zugangs zur Praxis der Sozialen Arbeit. In S. Disler, E. Abplanalp & J. Studer (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (1. Auflage, S. 162–183). Bern: hep.

Freis, M. (2021). *Ethnographie im Praxissemester. Soziale Arbeit am Lernort ‚Praxis' studieren*. Münster, New York: Waxmann.

French, W. L. & Bell, C. H. (1977). *Organisationsentwicklung*. Bern, Stuttgart: Haupt.

Gabriel-Schärer, P. (2007). *Werkstattheft: Kompetenzprofil - für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* (3., aktualisierte Aufl.) (Werkstattheft / Hochschule Luzern - Soziale Arbeit). Luzern. Zugriff am 05.11.2011. Verfügbar unter: https://interact-verlag.ch/products/kompetenzprofil

Gabriel-Schärer, P. & Lechner, K. (2016). *Der partizipative Prozess im Praxistest: Entwicklung eines neuen Curriculums für den Bachelor in Sozialer Arbeit an der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit* (Werkstattheft). Luzern: Hochschule Luzern, Soziale Arbeit.

Gerber, A., Markwalder, S. & Müller, E. (2011). *Der Kompetenzbegriff (internes Dokument)*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (unveröffentl.).

Gerstung, V. & Deuer, E. (2021). Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *16*(2), 195–212. https://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/14

Ghisla, G. (2008). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. (Work in progress, Fassung vom 12.5.2008)*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://idea-ti.ch/images/team/ghisla/05_Ghisla_Theorie_CoRe20072008.pdf

Gnahs, D. (2015). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 107–122). Wiesbaden: Springer.

Gredig, D. & Goldberg, D. (2012). Soziale Arbeit in der Schweiz. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 403–424). Wiesbaden: Springer.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (Bd. 8698, S. 652–664). Münster: Waxmann.

Grüning, M. & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *14*(4), 191–210. https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/12

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 58, 2., vollst. überarb. und erg. Aufl.). Bern: Huber.

Harmsen, T. (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Band 4). Wiesbaden: Springer.

Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.). (2009). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bildung - Ideen zünden!, Bd. 20). Bonn: BMBF.

Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum" … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 8–16.

Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), 87–98.

Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(2), 109–129. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6

Hascher, T. & Winkler, A. V. (2017). *Analyse einphasiger Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern.* Frankfurt am Main: GEW. Verfügbar unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017-02_Analyse_Einphasige_Lebi_2017_web.pdf

Hascher, T. & Zordo, L. de. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (1), 22–32.

Hay, K. & O'Donoghue, K. (2009). Assessing Social Work Field Education: Towards Standardising Fieldwork Assessment in New Zealand. *Social Work Education*, *28*(1), 42–53. https://doi.org/10.1080/02615470802020881

Heil, F. (2007). Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik. Ein Ansatz zur Klärung eines strapazierten Begriffes. In W. M. Heffels, D. Streffer & B. Häusler (Hrsg.), *Macht Bildung kompetent? Handeln aus Kompetenz - pädagogische Perspektiven* (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Band 5, Bd. 5, S. 43–79). Opladen: Barbara Budrich.

Heiner, M. (2010). *Kompetent handeln in der sozialen Arbeit* (Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit, Bd. 1). München: Reinhardt.

Heiner, M. (2018). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit* (Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit, Bd. 1, 3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer.

Hemy, M., Boddy, J., Chee, P. & Sauvage, D. (2016). Social Work Students 'Juggling' Field Placement. *Social Work Education*, *35*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1125878

Hericks, N. & Rieckmann, M. (2018). Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Tätigkeit von Hochschuldozent/-innen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 257–275). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_15

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8). Wiesbaden: VS.

HFKG. Bundesgesetz vom 30. September 2011 über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG). SR 414.20.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. (2010). *Projekt "Weiterentwicklung Bachelor Soziale Arbeit". TEILPROJEKT 1 - THEORETISCHE GRUNDLEGUNG - Bericht (internes Dokument)*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (unveröffentlichtl.).

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. (2013). *Übersicht über die Wissens- und Kompetenzebenen und -bereiche in der Sozialen Arbeit (internes Dokument)*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (unveröffentl.).

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. (2017). *Ausbildungskonzept der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz*.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. (2019). *Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit*.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. (2021). *Modulverzeichnis 2021/2022. Bachelor of Art in Sozialer Arbeit*.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Leitung Praxismodule. (2020). *Leitlinien Mentorat in der Praxisausbildung in Organisationen*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum. (2020a). *Leitlinien Mentorat in der Praxisausbildung in Organisationen*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW - Studienzentrum. (2020b). *Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung. Praxisausbildung im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit*. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. (2012). *Kompetenzprofil. Werkstattheft*. Luzern: interact.

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. (2018a). *Modulreglement für das Praktikum (Vollzeit- und Teilzeitmodus). Fassung Herbst 2018*. Luzern.

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. (2018b). *Praxisausbildung, Infobroschüre. Für Studierende, Praxisausbildende und Praxisorganisationen*. Verfügbar unter: https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/soziale-arbeit/praxisausbildung/informationen-fuer-studien-interessierte/

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. (2019). *Beurteilungsraster für das Praktikum / Studienrichtung Sozialpädagogik (internes Dokument)*. Luzern: HSLU (unveröffentl.).

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. (2020). *Bachelor in Sozialer Arbeit. Infobroschüre*. Luzern.

Hochschule Luzern - Soziale Arbeit. (2021). *Studienführer zum Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit. Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädadogik*. Luzern.

Hochschulrektorenkonferenz. (2020). *Fachqualifikationsrahmen und Kompetenzprofile. Projekt nexus*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/fachqualifikationsrahmen-und-kompetenzprofile/

Hochuli-Freund, U. & Stotz, W. (2017). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch* (4., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. *Report*, (49), 80–89.

Hofer, A. (1944). *Die Sozialarbeiterin - der Sozialarbeiter. Berufsbild*. Zürich, Seilergraben 1: Zentralsekretariat für Berufsberatung.

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung* (Grundlagentexte Methoden). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hollenstein, L. & Kunz, R. (Hrsg.). (2019). *Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich.

HSA Luzern. (2004a). *Werkstattbericht I. «Soziale Arbeit in 10 Jahren: Lust auf Zukunft?»*. Luzern.

HSA Luzern. (2004b). *Werkstattbericht II. «Zum Beispiel Sozialkompetenz. Auf dem Weg zum Kompetenzprofil».* Luzern.

Huber, S., Kirchschlager Stephan, Knecht Donat, L. U. & Schmid Peter A. (2020). *Profession und Professionsentwicklung – Deutungs- und Orientierungsmuster der Dozierenden und der Praxisausbildner/innen der Hochschule*. Luzern: interact.

Husi, G. & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.

International Association of Schools of Social Work. (2004). *Global standards for the education and training of the social work profession*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Global-standards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf

International Association of Schools of Social Work. (2019). *IASSW and IFSW to update Global Standards for Social Work Education and Training. Press Release Monday, 18 March 2019*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2019/03/Global_Standards_Press-Release-IASSW-and-IFSW.pdf

International Federation of Social Workers. (2017). *Global Definition of the Social Work Profession*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/

International Federation of Social Workers. (2018a). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/

International Federation of Social Workers. (2018b). *Statement of Ethical Principlesand Professional Integrity*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2018/06/13-Ethics-Commission-Consultation-Document-1.pdf

Ioakimidis, V. & Sookraj, D. (2021). Global standards for social work education and training. *International Social Work*, *64*(2), 161–174. https://doi.org/10.1177/0020872821989799

Kaplan, T. (1992). Reducing Student Anxiety in Field Work. *The Clinical Supervisor*, *9*(2), 105–117. https://doi.org/10.1300/J001v09n02_10

Kasteel, E., Markwalder, S., Parpan-Blaser, A. & Wilhelm, E. (2008). Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. *Neue Praxis*, *2*, 213–229.

Kauffeld, S. (2002). Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) — ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (Bd. 5, S. 131–151). Wiesbaden: VS.

Kealey, E. (2010). Assessment and Evaluation in Social Work Education: Formative and Summative Approaches. *Journal of Teaching in Social Work*, *30*(1), 64–74. https://doi.org/10.1080/08841230903479557

Klein, C. & Weiss, S. (2016). *Kompetenzorientiert Lehren. Studiengang-/Curriculumentwicklung und Lehrveranstaltungskonzeption,* Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Zugriff am 03.11.2021. Verfügbar unter: https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/dateien/ThemendossierKOLehre

Knauf, H. (2003). *Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik). Bielefeld: Bertelsmann.

König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6

Kösel, S. (2017). *Practical Learning. Was können Praxisphasen für die Professionalisierung leisten? Eröffnungsvortrag der 1. Internationalen Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate Sozialer Arbeit (BAG)*. 20. Mai 2017, Köln.

Kösel, S. (2019). Kasuistische Methoden für Praxisausbildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihrer Praxisphasen. In L. Hollenstein & R. Kunz (Hrsg.), *Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule* (S. 286–304). Opladen: Barbara Budrich.

Kösel, S. & Goldoni, M. (2014). Praxisausbildung als anspruchsvolle Lernortkooperation. Von der Transfer- zur Relationierungskompetenz. *Sozial Aktuell*, (11), 22–23.

Košinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *3*, 29–43.

Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung). Münster, New York: Waxmann.

Kraus, B. (2016). Was ist Soziale Arbeit? Zur internationalen Definition und nationalen Bestimmungsversuchen. *Forum Sozial*, (2), 18–23.

Kriener, M., Roth, A., Burkard, S. & Gabler, H. (Hrsg.). (2021). *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (1. Auflage 2021). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kunz, R. (2015). *Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit : empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes*. Dissertation. Universität Basel.

Lafrance, J. & Gray, E. (2004). Gate-keeping for professional social work practice. *Social Work Education*, *23*(3), 325–340. https://doi.org/10.1080/0261547042000224065

Lager, P. B. & Robbins, V. C. (2004). Guest Editorial: Field Education: Exploring the future, expanding the vision. *Journal of Social Work Education*, *40*(1), 3–11. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www.jstor.org/stable/23043975

Lang-von Wins, T. & Rosenstiel, L. v. (2005). Kompetenzentwicklung in der Universität. In S. Spoun, C. Brüggenbrock & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 297–314). Frankfurt am Main: Campus.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation* (Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives). Cambridge: University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Learning in doing, 19th print). Cambridge: Cambridge University Press.

Le Riche, P. (2006). Practising Observation in Shadowing: Curriculum Innovation and Learning Outcomes in the BA Social Work. *Social Work Education*, *25*(8), 771–784. https://doi.org/10.1080/02615470600915829

Leeten, L. (2017). Welches Bildungsideal ist für Universitäten administrativ leitend? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (93/1), 124–141.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *11*. https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05

Livingstone, D. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.–23. April 1999 in Berlin. *QUEM-Report*, (60), 65–91.

Matt, H.-K. von. (2010). *Bologna-Report Fachhochschulen 2010. Stand der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publikationen/101217_Bologna_Report_D.pdf?sword_list%5B0%5D=fachhochschulen&no_cache=1

Matter, S. (2011). *Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900-1960)*. Diss. Univ. Bern, 2009. Zürich: Chronos.

Maus, F., Nodes, W. & Röh, D. (2013). *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. Für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (Berufsprofile). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

MAXQDA. (2020). Software für qualitative Datenanalyse, 1989-2021 (Version 2020) [Computer software]: VERBI Software. Consult. Sozialfoschern GmbH, Berlin.

May, M. (2009). *Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung* (Lehrbuch, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

McGuire, L. E. & Lay, K. A. (2020). Reflective Pedagogy for Social Work Education: Integrating Classroom and Field for Competency-Based Education. *Journal of Social Work Education*, *56*(3), 519–532. https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661898

Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Jg 7*. Nürnberg.

Meyenburg, M. v. (1933). *Soziale Frauenschule Zürich - 1908-1933*. Zürich.

Miller, J. & Koerin, B. B. (2002). Gatekeeping in the Practicum. *The Clinical Supervisor*, *20*(2), 1–18. https://doi.org/10.1300/J001v20n02_01

Motzke, K.. *Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere "sozialer Hilfstätigkeit" aus professionssoziologischer Perspektive*. Dissertation. Zugriff am 05.11.2011. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12931/pdf/Motzke_2014_Soziale_Arbeit_als_Profession.pdf

Müller, B. (2019). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (ungekürzte Ausgabe). Freiburg: Lambertus.

Müller Fritschi, E. & Roth, C. (2014). Leistungsbewertung in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 81–100). Opladen: Barbara Budrich.

Müller-Hermann, S. & Becker-Lenz, R. (2012). Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In R. Becker-Lenz, G. Ehlert, S. Busse & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 1, Bd. 2005, S. 33–49). Wiesbaden: VS.

Nerdinger, F. W. (2014). Organisationsentwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 150–159). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen : zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (Internationale Hochschulschriften, 4. aktualisierte Auflage). Münster: Waxmann.

Niedermair, G. (2012). Einleitung oder: von der Qualifikation zur Kompetenz. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 6, S. 7–20). Linz: Trauner.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1997). Current issues of apprenticeship. *Nordisk Pedagogik*, *17*(3), 160–169.

Nissen, V., Klauk, B., Deelmann, T. & Mohe, M. (2012). *Studienführer Consulting: Studienangebote in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Wiesbaden: Springer.

Nobs, A. (1926). *Die Soziale Frauenschule Zürich*. Bern.

Obrecht, W. (2015). Professionalität ohne professionelles Wissen? In R. Becker-Lenz (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 3, S. 1–27). Wiesbaden: Springer.

O'Connor, L., Cecil, B. & Boudioni, M. (2009). Preparing for Practice: An Evaluation of an Undergraduate Social Work 'Preparation for Practice' Module. *Social Work Education*, *28*(4), 436–454. https://doi.org/10.1080/02615470701634311

Oertle Bürki, C. (2008). *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung* (Explorationen, Band 56). Dissertation. Bern: Lang.

Oestreicher, E. (2014). *Wissenstransfer in Professionen. Grundlagen, Bedingungen und Optionen*. Opladen: Barbara Budrich.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl., S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Oevermann, U. (2014, 27. September). *Soziale Arbeit als Profession: Strukturtheoretische Position*, Olten. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://tube.switch.ch/switch-cast/fhnw.ch/events/49a3dd27-d0a3-4c71-809d-1692f8cd55d6

Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 16). Wiesbaden: VS.

OST - Ostschweizer Fachhochschule. (2020a). *Bachelor in Sozialer Arbeit*. St. Gallen.

Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit. (2017). *Berufsbild der Sozialarbeit*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.obds.at/wp/wp-content/uploads/2018/05/Berufsbild-Sozialarbeit-2017-06-beschlossen.pdf

OST-Ostschweizer Fachhochschule. (2020b). *Bachelor of Science FHO in Sozialer Arbeit. Studienführer 2020/21*. St. Gallen: FHOst.

Pädagogische Hochschule Bern. (2020a). *Studienplan Sekundarstufe I. Volldiplom*. Bern.

Pädagogische Hochschule Bern. (2020b). *Studienplan Vorschulstufe und Primarstufe*. Bern.

Pädagogische Hochschule FHNW. (2013). *Allgemeine Kompetenzziele und Deskriptoren nqf.ch-HS Pädagogische Hochschule FHNW*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/allgemeine-kompetenzziele.pdf

Pädagogische Hochschule FHNW. (2021). *Partnerschulen für Professionsentwicklung in der Ausbildung Sekundarstufe II. Konzept und Rahmenbedingungen*. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-sek2/wp-content/uploads/sites/91/Partnerschule-Konzept.pdf

Pädagogische Hochschule Zürich. (2018). *Kompetenzstrukturmodell. Ausbildungsmodell*. Zugriff am 03.11.2021. Verfügbar unter: https://stud.phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.

Perlman, I. (2016). To Educate Students or not to Educate Students, That is no Longer the Question: An Innovative Approach to Building Professional Commitment to Social Work Field Education. *Field Educator*, (1), 1–10. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www2.simmons.edu/ssw/fe/i/16-148.pdf

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge and Kegan.

Polutta, A. (2020). Professionalsierungspotentiale in dualen Studiengängen zur Sozialen Arbeit. Zu Voraussetzungen eines produktiven Wechselverhältnisses von Praxis und Theoriearbeit für die Kinder- und Jugendhilfe. In A. Polutta (Hrsg.), *Kooperative Organisations- und Professionsentwicklung in Hochschule und Sozialwesen? Gleichstellungspolitik und Professionalisierung in geteilter Verantwortung* (S. 13–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Raskin, M. S., Wayne, J. & Bogo, M. (2008). REVISITING FIELD EDUCATION STANDARDS. *Journal of Social Work Education*, *44*(2), 173–188. https://doi.org/10.5175/JSWE.2008.200600142

Rawlings, M. A. (2012). Assessing BSW Student Direct Practice Skill Using Standardized Clients and Self-Efficacy Theory. *Journal of Social Work Education*, *48*(3), 553–576. https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201000070

Regehr, C., Bogo, M. & Regehr, G. (2011). The Development of an Online Practice-Based Evaluation Tool for Social Work. *Research on Social Work Practice*, *21*(4), 469–475. https://doi.org/10.1177/1049731510395948

Regehr, C., Bogo, M., Donovan, K., Lim, A. & Anstice, S. (2012). Identifying Student Competencies in Macro Practice: Articulating the Practice Wisdom of Field Instructors. *Journal of Social Work Education*, *48*(2), 307–319. https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201000114

Regehr, C., Bogo, M., Donovan, K., Lim, A. & Regehr, G. (2012). Evaluating a Scale to Measure Student Competencies in Macro Social Work Practice. *Journal of Social Service Research*, *38*(1), 100–109. https://doi.org/10.1080/01488376.2011.616756

Regehr, G., Bogo, M., Regehr, C. & Power, R. (2007). CAN WE BUILD A BETTER MOUSETRAP? IMPROVING THE MEASURES OF PRACTICE PERFORMANCE IN THE FIELD PRACTICUM. *Journal of Social Work Education*, *43*(2), 327–344. https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200600607

Reichert, E. & Wieler Joachim (2001). Sozialarbeit (Socialwork) in den USA. In H.-U. Otto, H. Thiersch & K. Böllert (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (2., völlig überarb. Aufl., S. 1611–1622). Neuwied: Luchterhand.

Reinmann, G. (2015). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 17–36). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08869-9_2

Reitemeier, U. & Frey, C. (2012). „Dass man erstmal sieht, wie arbeitet man wirklich". *Sozial Extra*, *36*(1-2), 34–38. https://doi.org/10.1007/s12054-012-0009-7

Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH. (2011). *Best Practice KFH - Konzeption modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge - zum internen Gebrauch der FH*.

Ringstad, R. (2013). Competency Level versus Level of Competency: The Field Evaluation Dilemma. *Field Educator*, (2), 1–16. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www2.simmons.edu/ssw/fe/i/Ringstad.pdf

Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, *28*(8), 1091–1106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003

Roth, C. & Merten, U. (Hrsg.). (2014). *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Opladen: Barbara Budrich.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Hermann Schroedel.

Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D. & Wampold, B. E. (Hrsg.). (2017). *The Cycle of Excellence. Using Deliberate Practice to Improve Supervision and Training*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Salomon, A. (1927). *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin: Carl Heymanns.

Saltzburg, S., Greene, G. J. & Drew, H. (2010). Using Live Supervision in Field Education: Preparing Social Work Students for Clinical Practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, *91*(3), 293–299. https://doi.org/10.1606/1044-3894.4008

SASSA (Hrsg.). (1969). *Die Ausbildung zum Sozialarbeiter. Minimalanforderungen 1969*: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Soziale Arbeit.

SASSA. (1981). *Soziale Arbeit*. Bern: Haupt.

SASSA. (2007). *Rahmenkonzept Master in Sozialer Arbeit*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://sassa.ch/wp-content/uploads/2019/06/Rahmenkonzept-Master-Soziale-Arbeit.pdf

SASSA. (2013). *Empfehlungen für die Praxisausbildung*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://sassa.ch/wp-content/uploads/2019/06/Empfehlungen-Praxisausbildung-2013.pdf

SASSA. (2021). *Leitbild*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://sassa.ch/wp-content/uploads/2021/06/Leitbild_D.pdf

SAVOIRSOCIAL. (2015). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen „Sozialpädagogik HF". Genehmigt durch das SBFI am 30. April 2015*. Verfügbar unter: https://www.bff-bern.ch/files/public/Dokumente/04_hoehere_berufsbildung/ausbildung_schule/hf_sp_rahmenlehrplan.pdf

SAVOIRSOCIAL. (2021). *Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen „Sozialpädagogik HF". Genehmigt durch das SBFI am 17. August 2021*. Verfügbar unter: https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/download/11596

SBFI. (1999). Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit [FH-SA] vom 4./5. November 1999.

Schaper, N. (Hochschulrektorenkonferenz, Hrsg.). (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Scheidgen, A. (2019). *Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit: Modellierung und empirische Überprüfung eines Konstrukts*. Opladen: Barbara Budrich.

Schilling, J. (2016). *Didaktik/Methodik sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte* (7., vollständig überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Schilly, U. B. & Szczyrba, B. (2019). Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung. *Die Hochschullehre*, *5*, 585–590. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_themenheft_dghd_koeln.pdf#page=45

Schlag, M. (2015). *Das strukturierte Portfolio zur Dokumentation des orientierenden Praktikums für Lehramtsstudierende*. Dissertation. Universität, Mainz.

Schlapbach, Q. (2017, 21. Februar). Ein Studium in Sozialer Arbeit zahlt sich aus. *Berner Zeitung,* S. 16.

Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (Springer Reference Wirtschaft, Bd. 4, S. 443–466). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6_16

Schmocker, B. (2016). *Die internationale Definition der Sozialen Arbeit und ihre Sicht auf Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Die-IFSW-Definition-und-ihre-Sicht-auf-die-Soziale-Arbeit-1.pdf

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions* (The Jossey-Bass higher education series, [6th print.]. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass Publ.

Schrapper, C., Dickkopf, C. & Kalter, B. (2000). *Verbesserung der Schnittstellen zwischen Studium und Praxis durch die Qualifizierung der Auswahl, Beratung und Begleitung der Studienpraktika im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft - Projektbericht*. Koblenz: Universtität Koblenz. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/sozpaed/projektinfos/schnittstelletheorie_praxis.pdf

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, (15 (1)). Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 15, No 1 (2014). https://doi.org/10.17169/FQS-15.1.2043

Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J. (2016). *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandesaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten.* Potsdam, Oldenburg. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/praxisportal/docs/Praktika_Fachgutachten.pdf

Schumacher, I., Gassmann, C. & Rosenberger, L. (2015). Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung. https://doi.org/10.25656/01:13893

Sibold, N. (2017). Nachwuchsförderung an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten – Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 105–122). Wiesbaden: Springer Gabler.

Smith, D., Cleak, H. & Vreugdenhil, A. (2015). “What are they really doing?". An exploration of student learning activities in field placement. *Australian Social Work*, *68*(4), 515–531. https://doi.org/10.1080/0312407X.2014.960433

Social Work England. (2020). *Practice placements guidance. Last updated 20. August 2020*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.socialworkengland.org.uk/media/3468/practice-placements-guidance.pdf

Sommerfeld, P. (2006). Das Theorie-Praxis-Problem. In B. Schmocker & S. Staub-Bernasconi (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 289–312). Luzern: interact.

Sommerfeld, P. (2014). Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In U. Unterkofler (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 133–155). Opladen: Budrich UniPress.

Sommerfeld, P., Dällenbach, R., Rüegger, C. & Hollenstein, L. (2016). *Klinische Soziale Arbeit und Psychiatrie. Entwicklungslinien einer handlungstheoretischen Wissensbasis*. Wiesbaden: Springer VS.

Sommerfeld, P. & Thiersch, H. (2019). "Die Soziale Arbeit braucht ein der Komplexität und Offenheit des Lebens entsprechendes theoretisches Konzept". Hans Thiersch und Peter Sommerfeld im GEspräch. In L. Hollenstein & R. Kunz (Hrsg.), *Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule* (S. 23–34). Opladen: Barbara Budrich.

Sowbel, L. R. (2011). GATEKEEPING IN FIELD PERFORMANCE: IS GRADE INFLATION A GIVEN? *Journal of Social Work Education*, *47*(2), 367–377. https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.201000006

Spiegel, H. von. (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (6. durchges. Auflage). Stuttgart: Reinhardt.

Spoun, S., Brüggenbrock, C. & Wunderlich, W. (Hrsg.). (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt am Main: Campus.

Staatssekretariat für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2012). *Der wissenschaftliche Nachwuchs in der Schweiz*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.parlament.ch/centers/documents/de/zusatzbericht-wiss-nachwuchs-wbk-s-2012-d.pdf

Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 17, No 3 (2016). https://doi.org/10.17169/FQS-17.3.2581

Stauder, B. (2017). *Das Praktikum im Studium der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik als Element der individuellen Professionalisierung? Ein exemplarischer Vergleich von Erfahrungen Studierender im sozialpädagogischen Praktikum.* Dissertation. Darmstadt. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/6979/13/Dissertation-Druck.pdf

Stephenson, J. & Weil, S. W. (Hrsg.). (1992). *Quality in learning. A capability approach in higher education*. London: Kogan Page.

Stimmer, F. (2020). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (4., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Studer, J. (2012). Das Rad nicht neu erfinden –zur Revision des Bachelor-Curriculums. *impuls - Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit Berner Fachhochschule*, (2), 6–8.

Studer, J. (2019). *Gestaltung einer Lernumgebung zur Förderung der Entwicklung berufsrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen.* Detmold: Eusl.

Studer, J. (2021). Auf dem Weg zum zukünftigen Studiengang. *Impuls: Magazin des Departements Soziale Arbeit (BFH)*, (01), 4–6.

Sutoris, M. (Hrsg.). (2019). *Der Bewerbungs-Coach*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-59458-2

Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 104–121.

Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Treptow, R. (2009). Sozialpädagogisches Handeln. In S. Hellekamps & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. III/2: Umwelten: Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik* (S. 621–638). Paderborn: Schöningh.

Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Wanken, S. & Vogel, C. (2015). Entwicklung von Kompetenzprofilen für Studiengänge - das KERN-Modell. In R. Arnold, K. Wolf & S. Wanken (Hrsg.), *Offene und kompetenzorientierte Hochschule* (Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?! / herausgegeben von Rolf Arnold, Konrad Wolf, Simone Wanken, Band 1, S. 149–158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik, 2., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Weinhardt, M. (2017). Subjektorientierte Professionalisierung, lebenslanges Lernen und der EQR/DQR in der systemischen Fort- und Weiterbildung. *Kontext*, *48*(3), 262–277. https://doi.org/10.13109/kont.2017.48.3.262

Weyland, U. & Wuttke, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Barbara Budrich.

Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, *62*(4), 377–396. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x

Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91855-6

Wild, M. (2018). Soziale Arbeit in den Vereinigten Staaten von Amerika. *Impuls*, (1), 4–7.

Williams, S. & Rutter, L. (2021). *The practice educator's handbook* (Fifth edition). London: SAGE Publishing Company.

Wilson, G. & Kelly, B. (2010). Evaluating the Effectiveness of Social Work Education. Preparing Students for Practice Learning. *British Journal of Social Work*, *40*(8), 2431–2449. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq019

Winkler, A. V. (2019). *Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung differenter Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen*. Dissertation. Universität Bern.

Winther, E. (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763947270

Wolff, S. (2009). Dokumenten und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55628, S. 502–513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wolter, F. & Schiener, J. (2016). Kompetenzdiagnostik an der Hochschule. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre: Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 367–402). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Yu, N., Moulding, N., Buchanan, F. & Hand, T. (2015). How good is good enough? Exploring social workers' conceptions of preparedness for practice. *Social Work Education*, *35*(4), 414–429. https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1150453

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Zeller, D. (1981). *Funktion und Rolle von Praktikumsanleitung und Supervision in der Ausbildung von Sozialarbeitern und Erziehern* (Soziale Arbeit, Bd. 1). Bern: Haupt.

ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit (ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Hrsg.). (2017). *Qualifikationsraster Praxisausbildung (Praxismodule 1 und 2)*. Zugriff am

05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Studium/Bachelor/Praxisausbildung/Dokumente_im_%C3%9Cberblick/zhaw-sozialearbeit-qualifikationsraster.pdf

ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit (ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Hrsg.). (2020). *Qualifizieren in der Praxisausbildung*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Studium/Bachelor/Praxisausbildung/Dokumente_im_%C3%9Cberblick/zhaw-sozialearbeit-anleitung-qualifikationsverfahren.pdf

ZHAW - Bachelor Soziale Arbeit (ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Hrsg.). (2021). *Leitfaden für die Praxisausbildung*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Studium/Bachelor/Praxisausbildung/zhaw-sozialearbeit-leitfaden-praxisausbildung.pdf

ZHAW - Departement Soziale Arbeit. (2011). *Qualifikationsprofil des generalistischen Bachelors in Sozialer Arbeit* (Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften & Departement Soziale Arbeit, Hrsg.). Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Studium/Bachelor/Inhalte_des_Studiums/Qualifikationsprofil_Bachelor_Soziale_Arbeit_ZHAW.pdf

ZHAW - Departement Soziale Arbeit (ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Hrsg.). (2020). *Praxismodul*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://eventoweb.zhaw.ch/Evt_Pages/Brn_ModulDetailAZ.aspx?node=2901247e-aa27-4f84-a5d6-d6b33b234dbd&IDAnlass=711401

ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften. (o.J.). *Bachelor in Sozialer Arbeit: Ein Studium mit Perspektiven*. Zürich: Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.

ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften. (2015). *Leitbild und Hochschulstrategie 2015 – 2025*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueber-uns/zhaw-leitbild-strategie-2015-2025-de.pdf

ZHAW -Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften. (2019). *Modulverzeichnis Bachelor in Sozialer Arbeit Herbstsemester 2019/20*. Zürich.

ANHÄNGE

Anhang 1: Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung im internationalen Vergleich 228

Anhang 2: Die Berufspraktische Ausbildung an der PH Bern und die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit an der BFH/Ein Vergleich von ausgewählten Merkmalen 231

Anhang 3: Überblick Fachhochschulen für Soziale Arbeit der Deutschschweiz entlang ausgewählter Kriterien/Selbstdarstellung der Hochschulen 233

Anhang 4: Auswahl der Dokumente für den zweiten empirischen Teil (Ausschnitt aus MAXQDA) 243

Anhang 1: Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung im internationalen Vergleich

Schweiz SASSA-Richtlinien für die Praxisausbildung (SASSA, 2013)	Die Studierenden erwerben in der Praxisausbildung insbesondere folgende Kompetenzen. «Sie sind fähig, • theoretische Wissensbereiche zum Verständnis und zur Erklärung auf konkrete Praxissituationen zu beziehen, • Interventionen durch Theorien oder Handlungsmodelle zu planen, zu begründen, durchzuführen und zu evaluieren, • in der Auseinandersetzung mit Anforderungen und Konzepten aus der Praxis und der Relationierung von Theorie und Praxis einen professionellen Habitus zu entwickeln, • Grundlagen für die weitere Entwicklung der reflexiven Professionalität zu schaffen»
Schweiz Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit [FH-SA] vom 4./5. November 1999	«Die Praxisausbildung verfolgt folgende Ziele: • die Entwicklung der Fähigkeit, berufliche Problemstellungen in ihrem Kontext zu erkennen, zu formulieren, zu beurteilen und zu lösen, • die Prüfung von theoretischen Ansätzen auf ihre praktische Umsetzung hin, • die Einübung von Techniken und Methoden anhand konkreter beruflicher Fragestellungen, • die Reflexion, Systematisierung und kritische Bewertung des eigenen beruflichen Handelns und • die Entwicklung einer realistischen beruflichen Identität.»
Deutschland Qualifizierung in Studium und Praxis (BAG, 2019)	**«Lernergebnisse bestehen unter den Aspekten der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit u. a. darin** *(«Allgemeine Ziele»)***:** • die komplexe Berufspraxis bei freien und öffentlichen sowie privaten Trägern der Sozialen Arbeit systematisch zu erfassen, exemplarische Handlungsvollzüge der jeweiligen Arbeitsfelder erkennen zu lernen und diese kritisch zu hinterfragen; • die Adressaten/innen der Praxisstelle und ihre gesellschaftlichen, regionalen, materiellen und persönlichen Lebenslagen kennen- und beschreiben zu lernen, insbesondere auch deren Eigenkräfte zu erkennen, zu nutzen und fördern zu können; • Beobachtungen, Begebenheiten und Erfahrungen einer wissenschaftlichen Aufbereitung zu führen und zu eigenen wissenschaftlich begründeten Handlungsorientierungen zu kommen; • Kenntnis über andere im Berufsfeld tätige Institutionen, Dienste und Personen zu gewinnen; • gesetzliche und institutionelle Angebote anzuwenden, auszuschöpfen und zu verbessern; • Mittel und Methoden fachlichen Handelns kennenzulernen und zu erproben; • sozialwissenschaftliche Theorien in der beruflichen Praxis zu überprüfen. **Die Studierenden bzw. Berufspraktikanten/innen sollen** *(«Berufliche Identität»)***:** • in der jeweiligen Praxisstelle die Organisationsstruktur der Institution überschauen und Entscheidungsabläufe und Aufgabenverteilung nachvollziehen können; • sich mit beruflichen Rollenträgerinnen und Rollenträgern identifizieren bzw. auseinandersetzen können und Abgrenzungen zu anderen Berufsrollen vornehmen; • Standards und berufsethische Prinzipien der Sozialen Arbeit im Vergleich bzw. in Abgrenzung zu anderen Berufsrollen erkennen und danach handeln;

	• das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkennen und eigene Handlungsmodelle entwickeln; • die Praxisanleitung konstruktiv nutzen, indem Lernprozesse regelmässig reflektiert und ausgewertet werden, um so die persönliche und professionelle Urteilskraft zu steigern; • die Institutionen der betrieblichen und der fachpolitischen Interessensvertretungen und deren Aufgaben und Mitgestaltungsmöglichkeiten kennenlernen. **Die Studierenden bzw. Berufspraktikanten/innen sollen** *(«Reflexionskompetenz»)*: • ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung weiterentwickeln; • sich der Werte und Normen, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, bewusst werden und deren Bedeutung im professionellen Kontext einschätzen können; • in der Lage sein, die Konsequenzen ihres Handelns einzuschätzen.»
USA	In EPAS, social work practice competence consists of nine interrelated competencies and component behaviors that are comprised of knowledge, values, skills, and cognitive and affective processes. (CSWE, 2015, S. 6) Diese Kompetenzen müssen gemäss EPAS in der Praxisausbildung gezeigt werden (CSWE, 2015, S. 11–14). The nine Social Work Competencies (CSWE, 2015, S. 7–9): • Demonstrate Ethical and Professional Behavior • Engage Diversity and Difference in Practice • Advance Human Rights and Social, Economic, and Environmental Justice • Engage In Practice-Informed Research and Research-Informed Practice • Engage in Policy Practice • Engage with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities • Assess Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities • Intervene with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities Evaluate Practice with Individuals, Families, Groups, Organizations, and Communities
England	Der «Practice placements guidance» (2020, S. 10–11) hält die untenstehenden Punkte fest und verweist ergänzend auf den PCF (BASW, 2018): "The level of responsibility that students will have when undertaking these opportunities will vary depending on their skills and experience. (…) • Formal assessment processes, including observation, gathering of information, analysis, application of appropriate theory, reporting and development of recommendations. • Formal processes considering risk and/or safeguarding for child protection, for practice in mental health or with vulnerable adults. • Presentation of outcomes of formal assessment processes, including analysis of risk and proposed recommendations, at panels, meetings and courts.

	• Opportunities to reflect on, discuss and analyse appropriate use of authority. • Identification and assessment of ethical dilemmas in practice and any personal and professional implications or conflicts. • Application and understanding of legal frameworks relevant for social work practice. • Application and understanding of key policies, for example data protection, consent and confidentiality, and understanding how organisational policies impact on service delivery to people with lived experience of social work. • Liaison and joint working with statutory services and other agencies and professionals, such as Children's Services and Mental Health Services, and analysing and managing any tensions that arise. • Communicating and engaging with and supporting people with lived experience of social work. • Managing and resolving conflict and challenging behaviour. • Accessing resources with and on behalf of people with lived experience of social work, for example benefits that they are eligible for. • Signposting and referring people with lived experience of social work to other services and organisations, for example health services and housing services. • Working with people with lived experience of social work who are subject to legal orders, such as looked-after children or people with community sentences. Im CPF wird (BASW, 2018, S. 6) wird ergänzend festgehalten (dies wird nur beispielhaft für das erste Praxismodul ausgeführt): **Readiness for practice**: By the point of assessment of readiness for direct practice (prior to first placement), students should demonstrate basic communication skills, ability to engage with service users, capacity to work as a member of an organisation, willingness to learn from feedback and supervision, and demonstrate basic social work values, knowledge, theories and skills to be able to make effective use of first practice placement. **End of first placement**: By the end of the first placement students should demonstrate effective use of knowledge and skills and commitment to core values in social work in a given setting, predominantly dealing with situations of lower complexity, with supervision and support. They will have started to demonstrate capacity to work with situations of greater complexity and where solutions and outcomes are uncertain or less clear-cut. They will have started to use specific social work models, skills and interventions and to have evaluated their impact.

Anhang 2: Die Berufspraktische Ausbildung an der PH Bern und die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit an der BFH/Ein Vergleich von ausgewählten Merkmalen

	Soziale Arbeit BSc / BFH Bern	**Lehrberuf BSc / PH Bern am Beispiel der Vorschulstufe/ Primarstufe (IVP PHBern)** [49]
Begrifflichkeiten	Praxisausbildung Praxismodul und praxisbegleitende Module Praxisausbildende Praxisbegleitende	Berufspraktische Ausbildung Praktikum und Begleitmodul (Austauschgruppen, Fachbegleitung, Reflexionsgefässe, jeweils mit schriftlicher Arbeit) Praxislehrperson Begleitperson
Anzahl und Dauer Praktika	2 Praxismodule während ca. 6 Monaten à 100% (oder 12 Monaten à 50%) in Praxisorganisationen Projektpraxismodule möglich	5 Praktika, Dauer zwischen 2 Wochen (das kürzeste Praktikum) und 6 Wochen (das längste Praktikum). Insgesamt 17 Wochen und 8 Halbtage
Anteil am Studium / ECTS	Zwischen 51- und 53 ECTS, inkl. den praxisbegleitenden Modulen wie Ausbildungssupervision und Theorie-Praxis-Werkstätten	Laut EDK-Anerkennungsreglement muss die berufspraktische Ausbildung einen Umfang von 36-54 ECTS umfassen, am IVP PHBern liegen sie aktuell bei 43 ECTS.
Mögliche Praxisorganisationen	Alle Organisationen im Sozialwesen (Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation, Sozialarbeit) heterogenes Feld	Primarschulen: Kindergarten bis 6. Klasse (öffentliche Volksschulen sowie einige wenige Privatschulen im Kanton Bern möglich) homogenes Feld
Begleitung Praxisorganisation während den Praktika	Zugewiesene Fachperson für die Praxisausbildung begleitet das Praxismodul und ist für die Zuweisung der Aufgabe, die Gestaltung und Beurteilung des Praxismoduls verantwortlich (Noten).	Zugeteilte Praxislehrperson, die für die Begleitung während dem Praktikum zuständig ist. Das Praktikum wird durch die Praxislehrperson beurteilt (erfüllt/nicht erfüllt).
Begleitung Hochschule während den Praktika	Praxisbegleitende Person (Dozierende/Mittelbau) macht pro Praxismodul zwei Mal einen Praxisbesuch. Die zentralen Aufgaben sind: Unterstützung Studierende und Praxisausbildende bei der Erarbeitung der Lernziele und Ansprechperson für Fragen zum Beispiel zu Beurteilung und Begleitung. Setzt Note für einen Praxisbericht.	Eine oder mehrere, zugeteilte Begleitperson/en der PH, die einen Praktikumsbesuch macht/machen. Begleitpersonen begleiten die Studierenden vor, während und nach den Praktika. Die Begleitpersonen beurteilen die schriftliche Arbeit zum Praktikum

[49] Diese Tabellenspalte wurde von Lea de Zordo, Bereichsleiterin Berufspraktische Ausbildung, Institut Primarstufe, gegengelesen

	Soziale Arbeit BSc / BFH Bern	**Lehrberuf BSc / PH Bern am Beispiel der Vorschulstufe/ Primarstufe (IVP PHBern)** [49]
Umsetzung im nationalen Vergleich	An den Schweizer Hochschulen erfolgt die Umsetzung in Bezug auf Dauer, die Anzahl und den zugewiesenen ECTS-Punkten einheitlich.	Die Umsetzung erfolgt in den PHs der Schweiz sehr ähnlich, keine grossen Unterschiede Unterschiede in Verbindungen zwischen Praktika und Studienmodulen
Praxisausbildung Im internationalen Vergleich	Praxisausbildung ist weltweit bedeutsam, in Bezug auf Dauer und Anzahl zeigen sich aber grosse Unterschiede. Interessant ist, dass die Schweiz in Bezug auf die zeitliche Dauer Spitzenreiter ist, während die USA z.B. nur ca. 15 ECTS für die Praxisausbildung vorsehen.	Berufspraktische Ausbildung ist weltweit bedeutsam, in Bezug auf Gestaltung zeigen sich aber bedeutende Unterschiede, siehe dazu u.a. Hascher und Winkler (2017)

Anhang 3: Überblick Fachhochschulen für Soziale Arbeit der Deutschschweiz entlang ausgewählter Kriterien/Selbstdarstellung der Hochschulen

Folgende Webseiten wurden im Februar 2021 gesichtet:

- Berner Fachhochschule
  https://www.bfh.ch/soziale-arbeit/de/studium/bachelor/soziale-arbeit)
- Fachhochschule Nordwestschweiz
  https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor
- Fachhochschule Ost
  https://www.ost.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor-soziale-arbeit/
- Hochschule Luzern
  https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/soziale-arbeit/
- Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
  https://www.zhaw.ch/de/sozialearbeit/studium/bachelor-in-sozialer-arbeit/

Folgende Studienführer und Broschüren wurden gesichtet:

- Berner Fachhochschule, Studienführer 2020/21 (2020a)
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit (2019)
- Ostschweizer Fachhochschule, Bachelor in Sozialer Arbeit (2020a)
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Bachelor in Sozialer Arbeit (2020)
- Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften - Soziale Arbeit, Bachelor in Sozialer Arbeit: Ein Studium mit Perspektiven (o.J.)

Die Darstellung erfolgt entlang folgender Punkte[50]:

- Aufgaben/Arbeitsfelder/Berufsbild
- Studienplan/Aufbau des Studiums
- Abschluss/Titel
- Merkmale des Studienganges/Werbung der Hochschule in eigener Sache
- Beschreibung der Praxisausbildung in Studienführer/Broschüre

[50] Die Informationen wurden aus dem Originaltexten 1:1 übernommen

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
Abschluss Anzahl Studierende 2019/20	Bachelor of Science in Sozialer Arbeit 668 (179 Männer, 489 Frauen)	Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit 1308 (361 Männer, 947 Frauen)	Bachelor of Science in Sozialer Arbeit 630 (141 Männer, 489 Frauen)	Bachelor of Science in Social Work 779 (216 Männer, 563 Frauen)	Bachelor of Science in Sozialer Arbeit 786 (206 Männer, 580 Frauen)
Aufgaben Arbeitsfelder der Berufsbild	**Soziale Arbeit: Ein vielseitiger Beruf** In der Arbeit mit Klientinnen und Klienten geht es darum, gemeinsam die Situation zu analysieren, Ziele zu formulieren und den Hilfeprozess zu begleiten. Fachpersonen der Sozialen Arbeit agieren auch in Teams, sie übernehmen Projekt- und Netzwerkarbeit im Gemeinwesen, in der Sozialplanung aber auch Management-Aufgaben. Arbeit finden Fachpersonen der Sozialen Arbeit bei vielfältigen Arbeitgebenden wie dem öffentlichen Sozialdienst, im Kindes- und Erwachsenenschutz, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in Institutionen für Menschen, die besondere Unterstützung benötigen, oder bei spezifischen Beratungsstellen. Auch Tätigkeiten in Bildung, Forschung und Politik bieten sich an. **Soziale Arbeit** Ein vielseitiger Beruf Menschen können unabhängig von Alter, Geschlecht oder Her-	**Was macht ein Sozialarbeiter, eine Sozialarbeiterin?** Unsere Gesellschaft entwickelt sich ständig weiter. Nicht alle können mithalten. Manche geraten in Problemsituationen, aus denen sie alleine nicht mehr herauskommen. Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen sind ganz nahe bei diesen Menschen und ihren Herausforderungen. Sie beraten und begleiten Einzelne, Familien oder Gruppen, Erwerbslose, Betroffene mit psychischen Problemen, einem anderen kulturellen Hintergrund, mit Behinderungen oder Suchtmittelabhängige. Es sind alles Menschen, die individuell angepasste und systematische, professionell geplante Unterstützung benötigen, um ihr Leben möglichst wieder selbstständig bewältigen und organisieren zu können. **Wo kann ich nach dem Studium arbeiten?** Das generalistische Studium in Sozialer Arbeit eröffnet	**Sozialarbeiterinnen und -arbeiter** • unterstützen sozial Benachteiligte in Finanzfragen, bei der Suche nach Arbeit oder Wohnraum sowie bei der Gestaltung sozialer Netze und vermitteln Dienstleistungen anderer Fachstellen; • beraten und begleiten Menschen in schwierigen Lebenssituationen, die z. B. von Armut, Behinderung, Krankheit, Sucht oder Misshandlung betroffen sind; • schaffen Angebote, damit sich benachteiligte Menschen in ihrem Umfeld integrieren können; • entwickeln Konzepte, Triageaufgaben und übergeordnete Schnittstellenarbeit; • generieren sozialräumliche Unterstützungsleistungen. **Sozialpädagoginnen und -pädagogen** • schaffen angemessene Begegnungs- und Freizeitangebote; • bieten Erziehungsangebote für Kinder und Jugendliche	**Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter** unterstützen Menschen darin, ihr Leben zu bewältigen und selber zu gestalten. In Krisensituationen wie Arbeitsplatzverlust, Krankheit, Armut, Trennung und Scheidung vermitteln sie persönliche und materielle Hilfe. Sozialarbeiterische Beratung kann dazu beitragen, dass Klientinnen und Klienten der Umgang mit den alltäglichen Herausforderungen des Lebens gelingt. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sind in verschiedenen Arbeitsfeldern und Institutionen tätig wie in der Familien- und Jugendhilfe, in Gemeinde- und Spitalsozialdiensten, in Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden, im Strafvollzug, in der Suchthilfe oder in der Arbeitsintegration.	**Was ist Soziale Arbeit?** Die Soziale Arbeit vermittelt zwischen einzelnen Personen und der Gesellschaft. Ihr Ziel ist es, das Verhältnis zwischen Individuen und ihrem sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Nachbarn etc.) sowie auch zu Organisationen (Schule, Behörden etc.) zu verbessern und weiterzuentwickeln. Dabei stehen bei der Person deren Fähigkeiten im Fokus, bei der Gesellschaft die Chancen, die sie einzelnen Menschen bietet oder verwehrt. Die Soziale Arbeit unterstützt und begleitet Personen in schwierigen Lebenslagen und befähigt sie, Probleme aktiv zu bewältigen und ihr Leben eigenständig zu gestalten. **Vielseitiges Berufsbild** Schwierige Lebenslagen können ganz unterschiedliche Personen treffen. Das gestaltet die Aufgaben in der Sozialen Arbeit ausgesprochen vielfältig und anspruchsvoll. Mit dem Studium haben Sie die Perspektive auf folgende Tätigkeiten:

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
	kunft in Schwierigkeiten geraten, die ohne professionelle Hilfe nicht zu bewältigen sind. Fachpersonen der Sozialen Arbeit beraten und unterstützen präventiv, in Krisensituationen oder bei Problemen, die länger andauern. Die Soziale Arbeit beschäftigt sich mit Phänomenen wie Armut, unfreiwilliger Migration, Sucht oder Konflikten. Sie erklärt, wie sich soziale Probleme auf individueller Ebene und in der Gesellschaft äussern und wie sie bewältigt werden können. Ihre Interventionen haben zum Ziel, soziale Integration und Partizipation, aber auch Autonomie und Selbstverantwortung zu fördern.	Ihnen den Zugang zu den Berufsfeldern der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Im sozialpädagogisch orientierten Bereich sind Sie im Erziehungs-, Bildungs- oder Gesundheitswesen tätig. Sie arbeiten zum Beispiel mit Kindern und Jugendlichen im stationären Heimalltag oder in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderung. Sie können auch im ambulanten Bereich arbeiten, wie in der Schulsozialarbeit, Coaching von Jugendlichen oder der offenen Jugendarbeit. Im sozialarbeiterisch orientierten Bereich arbeiten Sie vorwiegend in Behörden / Verwaltungen, Spitälern oder in Beratungskontexten des Sozial- oder Justizwesens, wie Kindes- und Erwachsenenschutz oder auch der betrieblichen Sozialarbeit.	und unterstützen Eltern in der Erziehung; • fördern die Rehabilitation und Inklusion von Menschen aller Altersstufen; • entwickeln normalisierte, selbstbestimmte und inklusive Lebensräume; • konzipieren partizipative Zugänge und setzen Peerarbeit um.	**Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren** ermutigen und motivieren unterschiedliche Menschen oder Gruppen von Menschen zur aktiven Gestaltung von Lebensräumen in den gesellschaftlichen Teilbereichen Bildung, Soziales, Politik und Kultur. Die Soziokulturelle Animation baut Brücken zwischen den Generationen, zwischen der lokalen Bevölkerung und Zugewanderten, zwischen Männern und Frauen sowie zwischen unterschiedlichen Kulturen. Sie bildet Netzwerke zwischen Quartieren, Gemeinden und Institutionen. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren sind unter anderem in Quartier- und Kulturtreffpunkten, in der Schul- und Jugendkultur, in Senioren- und Flüchtlingszentren, in Nichtregierungsorganisationen und in Migrationsprojekten tätig. **Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen** unterstützen Menschen jeden Alters bei ihren täglichen Aufgaben. Sie begleiten zum Beispiel das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung von Einzelpersonen und Familien sowie Lernprozesse in Gruppen. Dabei orientieren	• Sie beraten und begleiten Menschen aller Altersgruppen in erschwerten Lebenssituationen, die beispielsweise durch Armut, Migration, Behinderung, Krankheit, Sucht oder Misshandlung geprägt sind. • Sie unterstützen Menschen in Finanzfragen, bei der Suche nach Arbeit und Wohnraum oder bei der Gestaltung von sozialen Netzwerken. • Sie schaffen Arbeits- und Freizeitangebote, die das Zusammenleben stärken und die Lebensqualität fördern. • Sie erarbeiten Massnahmen gegen Ausgrenzung und schaffen in der Öffentlichkeit Verständnis für die Situation sozial benachteiligter Menschen. • Sie vertreten die Interessen Einzelner oder von Gruppen, wenn sich diese kein Gehör verschaffen können.

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
				sie sich an den Menschen und berücksichtigen deren Kompetenzen und die Aufgaben, die sie zu bewältigen haben. Gleichzeitig beziehen sie deren gesamtes Lebensumfeld mit ein. Ziel ist es, eine möglichst selbstständige und selbstverantwortliche Lebensführung zu ermöglichen sowie den sozialen Zusammenhalt zu stärken. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind unter anderem in sozial- und sonderpädagogischen Institutionen, in der Wohnbetreuung, in der psychiatrischen Versorgung, in Werkstätten, in der Familienbegleitung, der Erziehungsberatung und der Frühförderung tätig.	
Studienplan Aufbau des Studiums	Sie können bei uns im **Herbst- und Frühlingssemester** ins Studium eintreten. In Kalenderwoche 37 oder 7 finden für Neustudierende Einführungsveranstaltungen statt. Beide Semester sind gleich aufgebaut: Auf zwölf Wochen mit wiederkehrendem Modulangebot folgen vier Wochen im Blockunterricht, in denen Sie gewisse Module in einem verdichteten Stundenplan besuchen können. Den Semester-Abschluss bilden je zwei Prüfungswochen. Studienreisen, Summer oder Winter Schools	**Studienbeginn Herbst** **Wie ist das Studium aufgebaut?** Im Studium geht es darum, dass Sie Problemlagen Einzelner und soziale Spannungen in einer Gesellschaft verstehen und tiefer ergründen können. Sie lernen, Probleme zu erkennen und Lösungen zu entwickeln. Dafür erwerben Sie relevantes Fachwissen und spezifische Kompetenzen, die auf die Herausforderungen der vielfältigen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit vorbereiten.	**Studienbeginn Herbst** Vollzeitstudium: mind. 6 Semester Teilzeitstudium: 8 bis 10 Semester Praxisbegleitetes Teilzeitstudium (min. 50% Anstellung) Studienrichtungen: • Sozialarbeit • Sozialpädagogik Nach dem Abschluss des Bachelor-Studiums verfügen Sie	**Studienbeginn Herbst** Vollzeit-Studium (insgesamt sechs Semester) Teilzeit-Studium (insgesamt neun bis zehn Semester) Berufsbegleitendes Studium (insgesamt acht Semester) Studienrichtungen • Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter • Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren • Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen	**Studienbeginn Frühjahr und Herbst** VOLLZEIT, TEILZEIT ODER BERUFSBEGLEITEND Das Studium ist in das Basis- und das Hauptstudium unterteilt. Der modulare Aufbau und das breite Studienangebot ermöglichen Ihnen eine individuelle Studiengestaltung mit grosser inhaltlicher und zeitlicher Flexibilität. Basisstudium

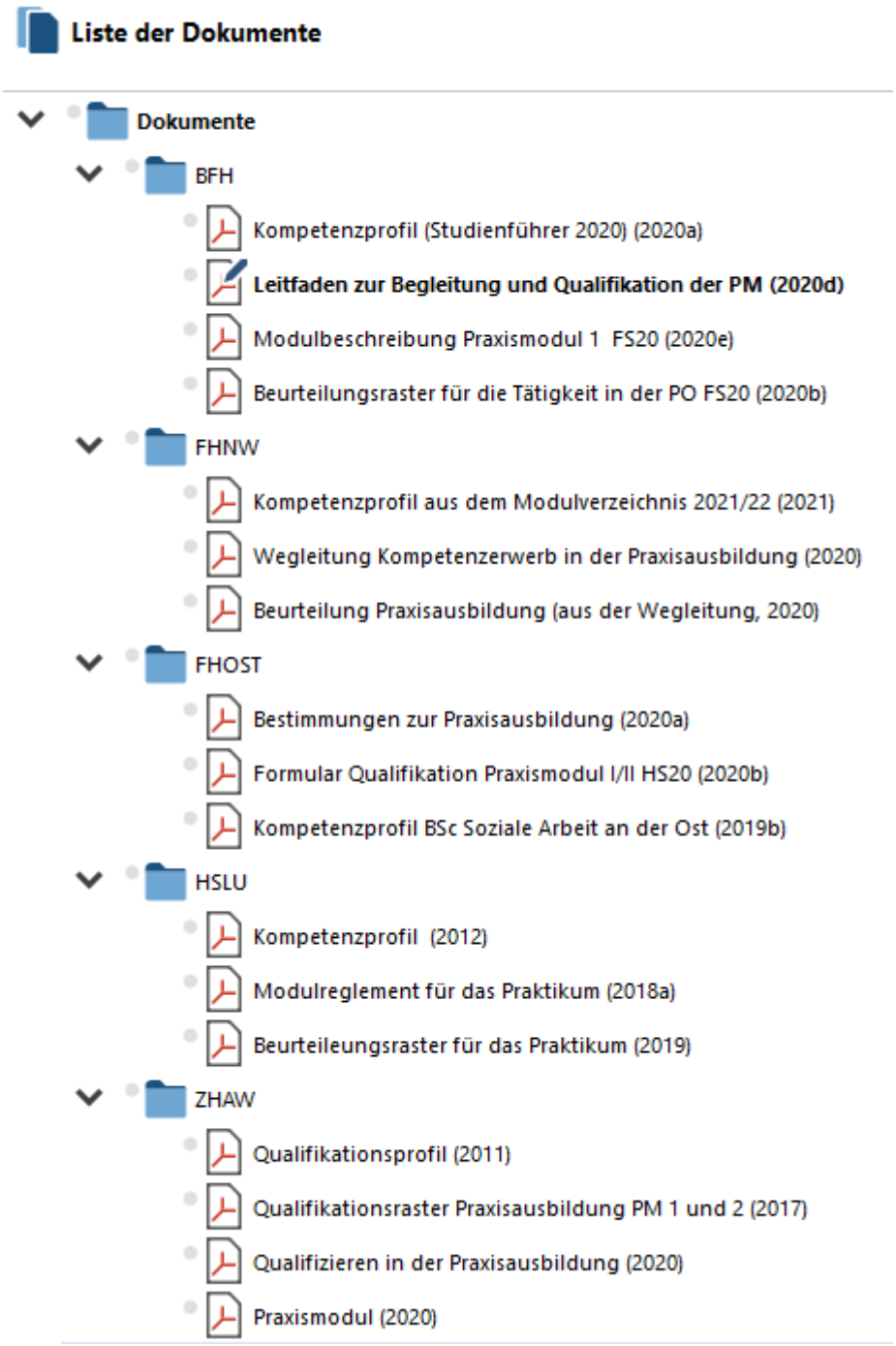
	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
	sowie International Weeks finden in der Regel in der unterrichtsfreien Zeit statt. **3 Modulbereiche: Soziale Arbeit/Bezugswissenschaften/Integration & Querschnittsthemen** Der Modulbereich Soziale Arbeit vermittelt Ihnen Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit und Sie befassen sich mit der Disziplin von Grund auf. Im Modulbereich Bezugswissenschaften vermitteln wir Ihnen Erkenntnisse aus anderen für die Soziale Arbeit relevanten Fachrichtungen (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie und Ethik, Soziologie, Recht, Ökonomie und Verwaltungswissenschaft). Der dritte Modulbereich Integration und Querschnittsthemen verbindet die beiden anderen Bereiche: Die konkreten Felder der Sozialen Arbeit stehen im Vordergrund. Anhand dieser lernen Sie, wie Kenntnisse, Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit und der Bezugsdisziplinen zur Anwendung kommen.	Module an der Hochschule und in der Praxis ermöglichen Ihnen, Theorie und Praxis eng miteinander zu verknüpfen. Vollzeit: Kompakt studieren – 6 Semester Teilzeit: Berufliche und familiäre Verpflichtungen vereinbaren – 8 bis 14 Semester Studienbegleitende Praxisausbildung: Berufserfahrung inklusive – 8 Semester Freiform: Soziale Arbeit gemeinsam gestalten – 6 bis 14 Semester **Sie möchten ganz neue Wege gehen?** Entwickeln und gestalten Sie Ihr Studium gemeinsam mit Mitarbeitenden der Hochschule und Fachpersonen aus der Praxis aktiv und eigenverantwortlich. Die Studienform stellt hohe Ansprüche an Kooperations- und Selbstorganisationsfähigkeit.	über zentrale Einstiegskompetenzen für das breite Feld der Sozialen Arbeit. Kompetenzen • generalistische Ausbildung mit inhaltlicher Spezialisierung durch die Wahl der Studienrichtung und der Vertiefung; • Analyse von Praxissituationen mit Blick auf die Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten sowie auf gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen; • Kenntnis verschiedener professioneller Handlungsmodelle und -konzepte, um in unterschiedlichen Kontexten situationsangemessen zu entscheiden und zu handeln; • Wahrnehmung sozialer Entwicklungen sowie Umsetzung der Erkenntnisse in neue Handlungsansätze; • Reflexions- und Innovationsfähigkeit zur Integration, sozialer Gerechtigkeit, Teilhabe und gesellschaftlicher Stabilität; • Adressatenwissen bezüglich Behinderungsarten, Krankheitsbildern, Verhaltensmustern und deren Rahmungen.	Die erste Studienphase widmet sich dem Basiswissen der Sozialen Arbeit. Sie besuchen die interdisziplinären Grundlagenmodule in fixen Studiengruppen. Neben Bezugswissen aus Psychologie, Soziologie, Recht, Ethik, Philosophie, Ökonomie und Geschichte erarbeiten Sie sich Professionswissen und bauen grundlegende Kompetenzen der Interaktion und Kommunikation sowie des professionellen Handelns auf. Neben der Fach- und Methodenkompetenz wird in allen Modulen auch die Selbst- und Sozialkompetenz gefördert. Zu Beginn des Studiums lernen Sie, wie Sie aktiv, eigenständig, ziel- und anwendungsorientiert Ihr Wissen und Können aufbauen und in einem persönlichen Lern-Portfolio dokumentieren.	Sie beginnen das Studium mit dem Basisstudium. Es beinhaltet verschiedene Pflichtmodule, die das Fundament für das Hauptstudium bilden. Im Basisstudium erwerben Sie Wissen zu den Grundlagen der Sozialen Arbeit sowie zu deren Bezugsdisziplinen (Psychologie, Pädagogik, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Recht, Politik und Ökonomie). Sie lernen wissenschaftliche Überlegungen anzustellen und Ihr theoretisches Wissen mit der Praxis in Beziehung zu setzen und zu verknüpfen. Hauptstudium Das Hauptstudium können Sie individuell und interessensgeleitet gestalten. Sie haben die Möglichkeit, neben den Pflichtmodulen eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Eine Vielzahl von wählbaren Vertiefungsmodulen und Seminaren ermöglicht Ihnen, Ihr persönliches Profil zu schärfen. Mit dem Hauptstudium beginnt die Praxisausbildung für Voll- und Teilzeitstudierende.

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
					Die Studienplanung können Sie weitgehend selbst bestimmen. Sie planen Ihren individuellen Studienverlauf jeweils für das kommende Semester. Das erlaubt Ihnen, den Inhalt und den zeitlichen Aufwand des Studiums auf Ihre Praxisausbildung und Ihre aktuellen Lebensumstände abzustimmen. Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf und Familie Je nach Lebensphase sind Sie unter Umständen darauf angewiesen, Ihre Ausbildung mit Berufstätigkeit oder Familienarbeit in Einklang zu bringen. Wahlpflichtmodule im Hauptstudium Die Wahlpflichtmodule im Hauptstudium ermöglichen Ihnen die individuelle Profilbildung im generalistisch ausgerichteten Bachelorstudium. Das Angebot gliedert sich in fünf Schwerpunkte, die eng mit den Themen der Institute des Departements verbunden sind. Für jeden Schwerpunkt stehen Ihnen zwei Vertiefungsmodule sowie thematisch ergänzende Seminare zur Wahl. Darüber hinaus können Sie auch Seminare aus

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
					dem ergänzendem Seminarangebot belegen. Die fünf Schwerpunkte sind: • Partizipation, Teilhabe und Integration • Sozialraum, Kultur und Community Development • Lebensphasen, Übergänge und Generationen • Devianz, Delinquenz und Kriminalprävention • Vulnerabilität und Interventionen
Werbung in eigener Sache	Das Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit an der BFH bietet Ihnen: – ein Diplom für alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit; – zwei Praxismodule, in denen Sie das Erlernte direkt üben können; – individuelle Förderung Ihrer Selbst- und Sozialkompetenzen; – vielfältige Lehr- und Lernformate – analog und digital; – zahlreiche Wahlpflichtmodule und damit die Möglichkeit, ein eigenes Berufsprofil zu entwickeln; – Raum für internationalen Austausch;	Sozialpädagogik und Sozialarbeit – 1 Studium für 2 Berufsfelder Generalistische Ausbildung mit 7 wählbaren Vertiefungsrichtungen: – Alter – Armut und Erwerbslosigkeit – Behinderung und Beeinträchtigung – Gesundheit und Krankheit – Kindheit und Jugend – Migration – Soziale Ungleichheit und Raum Verknüpfung von Theorie und Praxis Flexible Studienplanung und individuelle Gestaltung des	Im generalistisch konzipierten Studium an der OST entscheiden Sie sich zwischen den Studienrichtungen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Sie lernen Theorien, Methoden und Arbeitsinstrumente kennen, um fachlich und ethisch zu handeln und zu argumentieren. Mit der Wahl einer Vertiefung setzen Sie in Ihrem Studium einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt. Während des Studiums entwickeln und reflektieren Sie Ihre Selbst- und Sozialkompetenzen. Wir legen grossen Wert darauf, sowohl Fachkompetenzen zu vermitteln als auch die Persönlichkeitsbildung zu unterstützen.	Mit rund 800 Studierenden in der Ausbildung und rund 900 Studierenden in der Weiterbildung ist die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eine der grösseren Schulen für Soziale Arbeit in der Schweiz. Sie geniesst in Fachkreisen und unter Studierenden einen ausgezeichneten Ruf als Hochschule mit zukunftsgerichteten Studienkonzepten. Sie bietet den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit mit den Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur – in der Deutschschweiz einzigartig – und Sozialpädagogik sowie den Master-Studiengang Soziale Arbeit an.	Folgende zentrale Aspekte zeichnen unser Bachelorstudium aus: - Generalistisches Studium mit individueller Profilbildung entlang arbeitsfeldübergreifender Themen - Hoher Praxisanteil bei gleichzeitiger Wissensbasierung - Individuelle und flexible Studiengestaltung - Erwerb internationaler und interkultureller Kompetenzen - Innovative und vielfältige Lehr- und Lernsettings

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
	– Studienstart jeweils im Herbst und Frühling; – Möglichkeit zum Weiterstudieren auf Masterstufe.	Studienverlaufes mit persönlicher Profilbildung: – 4 Studienformen – 7 Vertiefungsrichtungen – 2 Praxismodule – 2 Standorte mit komplettem Modulangebot Vielfältiges Lernen – auch digital Qualifizierte Praxisausbildung Enge Partnerschaften mit mehr als 1000 Praxisorganisationen Gut erreichbare Studienorte und inspirierendes Umfeld Über 50 Partnerhochschulen in ganz Europa		Im Bachelor-Studium an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit vermitteln wir das Basiswissen für alle Bereiche der Sozialen Arbeit und fokussieren dann auf die drei Studienrichtungen.	
Beschreibung der Praxisausbildung (ohne Projektform)	1/3 des Studiums findet in der Praxisausbildung statt. Sie absolvieren zwei Praxismodule, damit Sie das Gelernte in einem konkreten Handlungsfeld der Sozialen Arbeit üben können. Die beiden Praxismodule dauern je nach Anstellungsgrad zwischen fünf und zwölf Monate. Sie sind in dieser Zeit in Organisationen des Sozialwesens tätig, die das Departement als Ausbildungsplätze anerkannt hat.	Die Praxisausbildung ist ein wichtiger Teil des gesamten Bachelor-Studiums. Sie absolvieren die Praxisausbildung wahlweise in einer Organisation oder in der Projektwerkstatt. In diesen Lernphasen verknüpfen Sie Theorie und Praxis intensiv. Sie beziehen Ihr theoretisches Wissen auf konkrete Situationen in der Praxis und umgekehrt. Die Form der Praxisausbildung ist an die jeweilige Studienform gekoppelt.	**Praxismodule** Zwei Praxismodule sowie praxisausbildungsbezogene Veranstaltungen bilden einen integralen Bestandteil des Studiums. Diese ermöglichen es, unterschiedliche Praxisfelder der Sozialen Arbeit kennenzulernen und professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln. Dabei werden Sie durch qualifizierte Fachpersonen in der Praxis sowie durch die OST begleitet. Bei Bedarf berät Sie unsere Fachstelle Praxisausbildung bei der Suche nach Praktikumsstellen.	**Vertiefung in die gewählte Studienrichtung: Praxisausbildung und methodische Pflichtmodule** Im mittleren Teil des Studiums finden die Praxisausbildung sowie die methodischen Pflichtmodule der Studienrichtung statt. Der Beruf als Lernfeld steht in dieser Phase im Zentrum Ihres Studiums. Die Praxisausbildung besteht aus länger dauernden Einsätzen in den Berufsfeldern der Sozialarbeit, der Soziokulturellen Animation oder der Sozialpädagogik. Sie werden	Praxisausbildung – individuell, fundiert, flexibel Die Praxisausbildung macht fast ein Drittel des Studiums aus. Sie ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung und unterstützt die Entwicklung Ihrer professionellen Handlungskompetenzen. Formen der Praxisausbildung Während der Praxisausbildung arbeiten Sie in einer Organisation des Sozialwesens und besuchen parallel dazu

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
	Qualifizierte Fachpersonen in den Organisationen begleiten Sie vor Ort. Gleichzeitig besuchen wir Sie an Ihrem Praktikumsplatz und Sie erhalten Gelegenheit, Ihre praktischen Erfahrungen mit Lehrpersonen und Mitstudierenden zu reflektieren, da Sie auch während den Praktika zwei begleitende Module an der Hochschule belegen.	**Im Vollzeit- / Teilzeit-Studium** besteht die Praxisausbildung aus zwei Praxismodulen, die Sie einzeln in verschiedenen Organisationen oder zeitlich direkt nacheinander in einer Praxisorganisation absolvieren können. Diese realistischen Einblicke in unterschiedliche Arbeitsfelder unterstützen Sie bei Ihrer weiteren beruflichen und persönlichen Identitätsbildung massgeblich. Sie können die erste Praxisausbildung ab dem dritten Semester und die zweite im weiteren Studienverlauf flexibel absolvieren. **Praxisausbildung in Organisationen: Studienbegleitende Praxisausbildung** Die Praxisausbildung in dieser Studienform bietet die exklusive Möglichkeit, konstant und parallel zum Studium praktische, mehrjährige Berufserfahrung in einem oder zwei Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit zu erwerben. Sie studieren an zwei Tagen an der Hochschule und arbeiten an drei Tagen in der Woche in einer Praxisorganisation. Dies entspricht einem 60-Prozent-Arbeitspensum. Die zwei Praxismodule erstrecken sich über die gesamte 4-jährige Studiendauer.		durch qualifizierte Fachpersonen angeleitet, Supervision und Mentorat unterstützen den Lernprozess. Weitere Bestandteile der Praxisausbildung sind die Umsetzung eines Projekts in der Schweiz oder im Ausland. Im Unterricht erarbeiten Sie sich während dieser Zeit das wissenschaftlich fundierte Rüstzeug für professionelles Handeln und lernen, wie Sie dieses zielgerichtet, geplant und reflektiert in konkreten Alltagssituationen einsetzen. Die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis fördert Ihren Lernprozess	frei wählbare Wahlpflichtmodule. Zudem nehmen Sie an der Supervision im Studium teil. Mit Blick auf Ihre persönliche berufliche Perspektive und in Abstimmung mit Ihrem Ausbildungsverhältnis innerhalb der sozialen Organisation wählen Sie zwischen zwei Formen der Praxisausbildung: **zwei Praktika** oder **eine Anstellung als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter** in Ausbildung. Beide Formen der Praxisausbildung bieten Ihnen eine hohe zeitliche Flexibilität und ermöglichen Ihnen eine individuelle Studienplanung. **Praktika** Wenn Sie sich für diese Form der Praxisausbildung entscheiden, absolvieren Sie zwei Praktika in zwei verschiedenen Organisationen. So haben Sie die Möglichkeit, einen Einblick in unterschiedliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zu erhalten und Ihre praxisfeldbezogenen Qualifikationen in verschiedenen Organisationen und Settings zu erwerben. Der Anstellungsgrad variiert zwischen 50 und 80 Prozent bei einer Praktikumsdauer von fünf bis elf

	BFH	FHNW	OST	HSLU	ZHAW
					Monaten. Sie erhalten während dieser Zeit einen Praktikumslohn. **Anstellung als Mitarbeitende in Ausbildung (MAiA)** Entscheiden Sie sich für die Anstellung als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter in Ausbildung, dann sind Sie während der gesamten Praxisausbildung in derselben Organisation tätig. Sie können diese Form der Praxisausbildung bereits bei Studienstart wählen, spätestens aber bei Eintritt ins Hauptstudium. Insgesamt arbeiten Sie über einen Zeitraum von mindestens zweieinhalb Jahren in der jeweiligen Organisation. Als MAiA erfüllen Sie Aufgaben im Rahmen des Handlungsfelds der jeweiligen Organisation. Das Aufgabengebiet kann mit der Dauer der Anstellung und Ihrer zunehmenden Qualifizierung erweitert werden. Der Anstellungsgrad variiert zwischen 50 und 80 Prozent und Sie erhalten einen Ausbildungslohn.

Anhang 4: Auswahl der Dokumente für den zweiten empirischen Teil (Ausschnitt aus MAXQDA)