

## 4.2 Zweite Hypothese Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung

*«Ausgangspunkt theoretischer Diskussionen muss die Theorie sein, die der Praktikant aus der Hochschule mitbringt, und die Frage, wie er sie in der Reflexion seiner <Fälle> nutzt. [...] Das Verknüpfen des Praktikantenmaterials mit Theorie kann dessen Fähigkeit anregen, Hypothesen aufzustellen und Muster und Zusammenhänge zu sehen zwischen Ereignissen und Verläufen in der Lebenssituation des Klienten oder im Hilfeprozess selbst.»*

*(Bernler & Johnsson, 1995, S. 90)*

Bei der zweiten Hypothese gehe ich davon aus, dass die Praxisausbildung eine Scharnierfunktion zwischen Hochschule und Praxis einnimmt. Die Wissensbestände von *scientific* und *professional community* treffen hier zusammen. Praxisausbildende wie Studierende bilden ein Experten-Novizen-Verhältnis, das die Studierenden in die Kunstlehre einer nichtstandardisierbaren Profession einführt. «Die typischen beruflichen Handlungsprobleme in diesen Feldern sind <Fälle>, die sich standardisierter Bearbeitung entziehen, weil ihre Verfasstheit und ihre Bearbeitung nicht auf Naturgesetzen, sondern auf sozialen Regeln beruhen» (Flitner, 2012, S. 212). Entsprechend fordert eine solche Könnerschaft «Interpretation und Beziehung eines allgemeingültigen Wissens auf den je besonderen Fall, eine kognitiv-diagnostische und praktische Berufskunst, die nur im Vollzug entwickelt werden kann. Deshalb finden sich auf dem Weg in alle diese Berufe neben dem Studium Praktika und nach dem Studium regelmässig längere Anlern-, Erprobungs- oder Bewährungsphasen vor dem Einstieg in eine voll verantwortliche Stelle» (a.a.O.).

Die Praxisausbildung muss also als Ort fungieren, der Theorie und Praxis aufeinander beziehen lässt. Zur Herausbildung der Könnerschaft braucht es offenbar das klassische Lehrmeisterverhältnis zwischen Novizinnen und Novizen auf der einen, Expertinnen und Experten auf der andern Seite. Gelingt den Beteiligten in diesem Lehr-Lern-Verhältnis die Relationierung von Theorie und Praxis, so ist eine zentrale Grundlage für professionelles Handeln gelegt.

Zur Diskussion der zweiten Hypothese werde ich zunächst den Begriff der Praxisausbildung klären. Danach gehe ich der Frage nach, ob und in welcher Form Praxisausbildung im Fachdiskurs als Ort der Relationierung betrachtet wird. Dazu lege ich Ergebnisse zum allgemeinen aktuellen Bildungskontext wie auch zum spezifischen Kontext in der Sozialen Arbeit dar und erörtere dann das Verhältnis von Novizen- und Expertentum, das für die Relationierung in der Praxisausbildung zentral ist.

Im Fazit diskutiere ich die zweite Hypothese anhand der erläuterten theoretischen und empirischen Darstellungen.

#### 4.2.1 Begriffsbestimmung von Praxisbezug, Praktika und Praxisausbildung

In diesem Abschnitt möchte ich die verschiedenen Begriffe für «Praxis» während des Studiums klären.

Das Bild präsentiert sich in der Schweiz für alle Fachhochschulen im sozialen Bereich sehr ähnlich. «Praxisausbildung» bezeichnet jene Phase im Studium, welche die Studierenden als Lernende in der Praxis der Sozialen Arbeit verbringen (Roth & Merten, 2014). Auszubildende in der Praxis fördern und bewerten ihren Kompetenzerwerb, und Begleitende (z.T. Mentorinnen und Mentoren genannt) pflegen den Kontakt zwischen Hochschule und Praxisorganisationen. Die Praxisausbildung umfasst ein Drittel des Bachelor-Studiums. Durchgängig im deutschsprachigen Raum der Schweiz wird von «Praxisausbildung» gesprochen. In der Literatur hingegen lassen sich verschiedene Begriffe finden: Praxis, Praxisbezüge und Praktika sind die häufig anzutreffenden Bezeichnungen, die sehr unterschiedlich verwendet werden. «Praxis gilt als Gegenpart oder Anwendung der Theorie, als Durchführung einer Tätigkeit, als Erfahrung in einem Tätigkeitsfeld oder als Arbeitsraum (z.B. Arztpraxis). *Praxisbezug* kann unmittelbare Verwendbarkeit oder Verwertbarkeit, die Überprüfung der Gültigkeit einer Theorie oder einen Filter für die Auswahl von Angeboten bedeuten» (Schubarth u.a., 2012b, S. 51). *Praktika* sind eine besonders intensive Form von Praxisbezügen im Studium. Die Studierenden verbringen dabei eine bestimmte Zeit in der Berufswelt und erwerben Kompetenzen, die sie sich in dieser Art an der Hochschule nicht aneignen können (Weil & Tresp, 2010, S. 2). Schubarth u.a. (2012b, S. 52) haben eine Übersicht über die verschiedenen Formen von Praxisbezügen im Studium erstellt:

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
| <b>Forschung</b> | Praxis als Gegenstand von Forschung   | <i>Praxisforschung</i>   |
| <b>Lehre</b>     | Praxis als Thema in der Lehre<br>Texte, Statistiken, Film über Praxis<br>Reflexion von Fallstudien  | Fallbasierte Lehre<br>Erkundung, Beobachtung<br>Interviews mit Praktikern, Lehre von<br>Praxisvertretern |
| <b>Dialog</b>    | Dialogformen, Dialog von Wissenschaftlern<br>und Praktikern   | Theorie-Praxis-Workshops<br>Projektstudium   |
| <b>Praxis</b>    | Praxisformen, Praxisseminare,<br>Praxiserprobungen <i>innerhalb</i> der Hochschule,<br>Rollenspiele | Hospitations-, Tages-, Blockpraktika<br><i>Praktika, Praxissemester</i>                                  |
| <b>Sonstiges</b> | Studentische Initiativen  | Andere Formen  |

Abbildung 8: Formen von Praxisbezügen im Studium (Schubarth u.a., 2012b, S. 52)

Für die Praktika, die ausserhalb der Hochschule absolviert werden, ermittelten Schubarth u.a. (2012b, S. 63f.) mittels einer empirischen Untersuchung drei Typen:

- *Curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben:*

Die Praxisphase ist integrales Element der akademischen Ausbildung, hat die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zum Ziel und dauert in der Regel zwischen drei und

sechs Monaten. Mit den Praktikumseinrichtungen schliessen die Hochschulen Ausbildungsvereinbarungen ab, welche die fachliche Anleitung und Betreuung am Praktikumsort und den Bezug zum Studium regeln. Diesen Typ findet man hauptsächlich in den professionsbezogenen Studiengängen (Lehramt) sowie in den berufsbezogenen Fachhochschulstudiengängen (Soziale Arbeit,<sup>16</sup> Natur- und Ingenieurwissenschaften).

- *Nicht curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben:*

Organisatorische Regelungen bestimmen zwar die Praktika, doch sind sie zeitlich und konzeptionell nicht aufs Studium bezogen. Sie dienen der beruflichen Orientierung und der praktischen Übung. «Der Anwendungsbezug wird somit als bedeutsamer eingeschätzt als wissenschaftliche Reflexionskompetenz» (a.a.O., S. 64). Vor allem Praktika in universitären natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen können diesem Typ zugeschrieben werden.

- *Extracurricular, unbestimmtes Praktikum:*

Ohne formale und inhaltliche Vorgaben, dennoch als Voraussetzung für den Studienabschluss werden diese Praktika absolviert. Dieser Typ ist ausschliesslich an Universitäten zu finden.

Zusätzlich gibt es den *Mischtyp*, der nur in Ansätzen curricular integriert und institutionell bestimmt ist, wie zum Beispiel in den Erziehungswissenschaften.

***Daraus schliesse ich, dass die Praxisausbildung, wie sie an den Hochschulen für Soziale Arbeit in der Schweiz konzipiert ist, gemäss obiger Definition als curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben bezeichnet werden kann.***

***In meiner Dissertation verwende ich den Begriff «Praxisausbildung» für diese Form von Praktika. Wenn ich hingegen von «Praxisbezug» spreche, sind alle Formen von Praktika und Bezügen gemäss obiger Tabelle gemeint. Den Begriff «Praktika» benutze ich für die vier oben genannten Formen von Praktika: curricular integriert, nicht integriert, extracurricular oder Mischtypen.***

#### 4.2.2 *Praxisbezug im aktuellen Bildungskontext und seine Bedeutung für die Relationierung von Theorie und Praxis*

Nach dieser Begriffsbestimmung führe ich nun aus, welche Bedeutung dem Praxisbezug allgemein im aktuellen Bildungskontext zukommt, bevor ich im anschliessenden Abschnitt auf die spezifischen Aspekte aus der Hypothese für die Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit eingehe.

---

<sup>16</sup> Schubarth u.a. (2012b) unterscheiden in ihrer Studie professionsbezogene (Lehramt, Medizin), berufsbezogene (Agrarwissenschaften, Informatik) und disziplinbezogene (Erziehungswissenschaften) Studiengänge. Die Soziale Arbeit wird als disziplinbezogen bezeichnet, wenn sie dem Studiengang der Erziehungswissenschaften zugeordnet ist, und als berufsbezogen, wenn es sich um einen eigenen Studiengang an Fachhochschulen handelt.

Die Bolognareform hat die Bildungslandschaft stark verändert. Es findet ein Paradigmenwechsel von einer Qualifikations- zu einer Kompetenzorientierung statt und ein «shift from teaching to learning» (Wildt, 2012, S. 265). Solche Reformgrundsätze finden sich schon lange in den hochschuldidaktischen Ansätzen, erleben mit Bologna jedoch wieder einen Aufschwung. Berufsbefähigung und Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit, weil sie als Zielgrößen für die Bachelor-Abschlüsse definiert werden (Europ. Bildungsminister/innen, 1999). Unter *employability* wird die Fähigkeit verstanden, sich auf der Basis der erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten und die Erwerbstätigkeit zu sichern (Schubarth u.a., 2012b, S. 49).

Auf vielfältige Weise wird nun diskutiert (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007), wie Kompetenzen an Hochschulen entwickelt und gemessen werden können. Kompetenz zeigt sich erst in der Performanz, im konkreten Handeln. Mit dieser Neuausrichtung gewinnt deshalb das Zusammenspiel von Wissen und Handeln an Relevanz. Reine Wissensvermittlung oder eine Bildung im Humboldt'schen Sinne, die Bildung und nicht Ausbildung im Sinne einer Berufsbefähigung im Blick hatte, reichen nicht aus, um das Ziel der Berufsbefähigung und schon gar nicht das der Beschäftigungsfähigkeit zu erreichen. Mit der Expansion der Universitäten zeichnet sich seit den 1960er-Jahren ein langsamer Abschied vom alten Paradigma «einer forschungsbasierten akademischen Persönlichkeits- und Nachwuchs(aus)bildung mit seiner charakteristischen Berufsferne» (Wolter & Banscheraus, 2012, S. 22) ab. Dieser Trend verstärkte sich mit der Etablierung der Fachhochschulen – in Deutschland (a.a.O.) seit den 70er-Jahren, in der Schweiz ab 1990 (Gemperle & Streckeisen, 2011, S. 254) –, die sich die Berufsbefähigung explizit auf die Fahne geschrieben haben. Schubarth u.a. (2012a, S. 9f.) bezeichnen die Herausforderung, «wie die Hochschulen die im Zuge des Bologna-Prozesses geforderten berufsqualifizierenden Kompetenzen für den Arbeitsmarkt vermitteln und gleichzeitig ihren Anspruch einer umfassenden, akademischen und in der jeweiligen Fachdisziplin verorteten Bildung sowie einer wissenschaftlichen Nachwuchsförderung für exzellente Forschung wahren können», als «Quadratur des Kreises».

Im diesem Kontext verändert sich auch die Bedeutung des Praxisbezuges von Hochschul(aus)bildungen. Wenn dieser Begriff in den 1960er-Jahren noch auf eine emanzipatorisch-gesellschaftliche Praxis verwies, um dem Elfenbeinturm der Universitäten etwas entgegenzusetzen, stellt sich eine zunehmende Entpolitisierung in Richtung einer konformen Version des Praxisbezugs ein, die «primär die Anforderungen von Arbeitsmarkt, Beruf und Beschäftigung im Auge hat» (Wolter & Banscheraus, 2012, S. 24). Die Beschäftigungsfähigkeit bedingt eine stärkere Betonung der Schlüsselkompetenzen (a.a.O., S. 25). Eine Praxisorientierung führt allgemein in die Arbeitswelt ein. Bei der Berufsorientierung stehen vor allem die fachlichen Inhalte und die Vorbereitung auf die spezifische berufliche Praxis im Vordergrund. Mit dem Bologna-Prozess zeichnet sich nun eine schrittweise Engführung des Arbeitsmarktbezugs auf reine Beschäftigungsfähigkeit ab. Dieser Trend

birgt die Gefahr, die Fähigkeit zur Beschäftigung unabhängig von der Nachfrageseite des Marktes zu individualisieren und die Orientierung auf Berufe zu verlieren (a.a.O., S. 27f.). Ein interessantes Ergebnis hat die Pro-Prax-Studie (Schubarth u.a., 2012b, S. 65), die vergleichbare Studiengänge aus vier Fachkulturen (Agrarwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Informatik, Lehramt) unterschiedlicher Hochschulstandorte und Hochschularten (Universität, Fachhochschule) untersucht hat, zutage gefördert: Die Praxisphasen wurden an den Fachhochschulen in Deutschland mit der Einführung der gestuften Studiengänge von Bachelor und Master überwiegend gekürzt, die konzeptionellen Vorgaben zur Verbindung von Praxis und Studium und die Sicherstellung der qualifizierten Begleitung hingegen wurden weitgehend beibehalten.<sup>17</sup> Die mittlere Dauer eines Praktikums liegt heute an den Fachhochschulen in Deutschland bei 6,3 Monaten, an den Universitäten bei 4,8 Monaten. Die Dauer variiert erheblich zwischen den Fächergruppen. Im Fachbereich Sozialwesen/Sozialarbeit ist sie mit 7,0 Monaten am höchsten (Multrus, 2012, S. 44f.). Am Studienende haben 75 Prozent der Studierenden von Universitäten und 80 Prozent der Studierenden von Fachhochschulen Praktikumserfahrung (a.a.O., S. 43). Zum Vergleich: Die Deutschschweiz liegt mit zwölf Monaten Praxisausbildung weit über dem deutschen Schnitt. Schubarth u.a. (2012b, S. 66f.) haben in der Pro-Prax-Studie die Wirkung von Praxisphasen unterschiedlicher Studienrichtungen im Hinblick auf die Berufsorientierung und auf die Kompetenzentwicklung Studierender und die Faktoren, die diese Wirkungen beeinflussen, untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass während des Praktikums 82 Prozent der Studierenden an der Hochschule erworbenes Wissen anwenden, ein deutlicheres Berufsbild aufbauen und sich der Berufswahl vergewissern. Die berufsorientierende Wirkung von Praktika scheint also bestätigt. Bezüglich Kompetenzentwicklung müssen die Ergebnisse differenziert werden. Die allgemeine Fachkompetenz wird während der Praktika signifikant weiterentwickelt. Hingegen zeigt sich für die Methoden- und Sozialkompetenz nur bei bestimmten Fachbereichen eine signifikante Entwicklung (Lehramt und Informatik). Bezüglich Selbstkompetenz bestätigen Studierende nur aus einem Fachbereich (Lehramt) einen Zuwachs. Die fachspezifische Kompetenzentwicklung ist nicht durchgängig für alle Fachbereiche gegeben. Am deutlichsten fällt der Zuwachs im Lehramt aus.

Kritisch möchte ich hier anmerken, dass aus den dargestellten Ergebnissen nicht hervorgeht, welche Vorgaben für die jeweiligen Praktika galten, das heisst, welchem Typ von Praktika sie entsprechen. Meines Erachtens sind das wesentliche Faktoren für die Kompetenzentwicklung. Die professionsbezogenen Praktika legen zum Beispiel grossen Wert auf die Entwicklung einer beruflichen Identität und die wissenschaftliche Reflexion (Schubarth u.a., 2012b, S. 85), andere hingegen mehr auf die Einübung und Erprobung konkreter, berufsrelevanter Tätigkeiten.

---

<sup>17</sup> In der Schweiz liegen meines Wissens keine empirischen Daten vor. Aus den curricularen Entwicklungen an der eigenen Hochschule weiss ich, dass mit der Reduzierung der Kontaktzeit im Zuge von Bologna die Zeitdauer von Praxisphasen und die Anzahl der ECTS-Punkte für Praxisausbildungsmodulare sehr kontrovers diskutiert wurden und immer wieder neu verhandelt werden müssen.

Als Einflussfaktoren für die Berufsorientierung sind die Passung zwischen Berufsvorstellungen und Praktikum und die Betreuungsqualität von Relevanz. Für die Kompetenzentwicklung zeigt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden, aber auch die Betreuung durch die Praktikumseinrichtung als förderlich (a.a.O., S. 81f.). Die Betreuung seitens der Praktikumseinrichtung wird von 86 Prozent der Studierenden als regelmässig und mit einer festen Ansprechperson eingeschätzt, seitens der Hochschule nur von 54 Prozent. Die Qualität der Betreuung in den Praktikumseinrichtungen wurde insgesamt als gut eingestuft (a.a.O., S. 83f.). Die Zusammenarbeit mit der Hochschule schätzen die Praxisausbildenden eher als schlecht ein. Studierende der Fachhochschulen sehen den Praxisbezug überwiegend als realisiert an. An Universitäten bestätigt dies gerade ein Viertel der Studierenden (a.a.O., S. 85).

Als entscheidende Erfolgsbedingungen für Praktika im Lehramt erweisen sich vor allem die Qualität der Begleitung, die Kooperation zwischen Praktikumsschulen und Hochschule sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis (Schubarth u.a., 2012c, S. 166). Oser (2004, S. 184) spricht von einer «empirischen Wende der Lehrerbildung und einer Hinwendung zur Frage ihrer Wirksamkeit». Dementsprechend ist die Anzahl der Studien in den letzten Jahren enorm gestiegen. Aus der Schweiz liegen auch einige interessante Untersuchungen zur Praxisausbildung von Lehrkräften vor, etwa von Schüpbach (2005) und von Felten (2005). Ihre Befunde sind meines Erachtens für die Soziale Arbeit sehr interessant, da die Konstellation der Praxisausbildung sehr ähnlich und für die Praxisbezüge in der Sozialen Arbeit noch kaum erforscht ist. Ein entscheidender Unterschied zwischen Lehramt und Sozialer Arbeit liegt aber darin, dass «Lehramtsstudierende meinen, *die* Schulpraxis aus der eigenen Schulzeit gut zu kennen» (Schüssler & Keuffer, 2012, S. 186). Entsprechend vielfältig sind ihre subjektiven Theorien über Schule und Lehrtätigkeit. Kaum ein anderes Berufsfeld kennt diese Voraussetzung. Studierende der Sozialen Arbeit haben nur Erfahrungen aus Vorpraktika und vielleicht aus einer Betroffenenperspektive. Interessanterweise kristallisierten sich in der empirischen Untersuchung von Schüssler und Keuffer (a.a.O.) hinsichtlich des Praxisverständnisses zwei Typen von Studierenden heraus. Der anwendungsbezogene Typ fragt nach rezeptologischem Wissen und ist sich dessen kaum bewusst, dass er den Transfer selbst herstellen muss. Der relationsbezogene Typ schätzt die fachwissenschaftlichen Studieninhalte, wünscht gleichzeitig den Bezug zum Handlungsfeld und Begleitveranstaltungen zur Theorie-Praxis-Relationierung (a.a.O., S. 188f.). Gemäss Gröschner und Seidel (2012, S. 181) ist die Theorie-Praxis-Verzahnung nicht nur während der Praxisphasen wichtig, sondern auch in den nachfolgenden Semestern, um eine «träge Praxis» zu vermeiden. Die Lernerfahrungen im weiteren Studienverlauf müssen an die Erfahrungen aus der Praxis anschlussfähig sein, um nachhaltigen Lernerfolg zu ermöglichen.

Aus den Darstellungen zum allgemeinen Praxisbezug an Hochschulen leite ich ab, dass durch die Praktika grundsätzlich eine Berufsorientierung erfolgt, je nach Fachbereich auch ein

Kompetenzzuwachs. Aus dieser Perspektive können Praktika als sinnvolle Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt bezeichnet werden, die teilweise auch die Beschäftigungsfähigkeit fördern (Schubarth u.a., 2012b, S. 89). Die weitere curriculare Bedeutung von Praxisbezügen wird in der Hochschulforschung aber noch kaum aufgegriffen (Pohlenz & Boettcher, 2012, S. 131). In den vorliegenden Studien werden zwar Studierende erwähnt, die angeben, in der Praxis Theorien zu verwenden. Wie sich die Relationierung von Theorie und Praxis in den Praktika jedoch konkret vollzieht, dazu liegen kaum empirische Ergebnisse vor. Es scheint, als würden die Begleitveranstaltungen in der Lehramtsbildung die Lücke zwischen Theorie und Praxis nicht schliessen (Schubarth u.a., 2012c, S. 150) und die Praktika das Verhältnis von Theorie und Praxis auch nicht verbessern (a.a.O., S. 165). Gemäss der Einschätzung der Studierenden haben Praktika für den Theorie-Praxis-Bezug und zur Entwicklung der fachlichen Kompetenzen hohe Relevanz, doch wird der «Mythos Praktikum» (Hascher, 2011, S. 13f.) im Rückblick, wenn der Berufseinstieg als Lehrperson erfolgt ist, relativiert. Hascher (2005) spricht von der «Erfahrungsfalle», wenn man davon ausgeht, dass Erfahrungen automatisch zu Expertise führen. Entsprechend kontrovers wird der Beitrag von Praxisphasen zur Professionalisierung von zukünftigen Lehrkräften beurteilt (Schüssler & Keuffer, 2012, S. 187). In der Fachdiskussion scheint sich ein Argumentationsstrang dahingehend zu entwickeln, «forschendes Lernen» den Praktika vorzuziehen. Beim forschenden Lernen bilden Theorie und Anwendung, Forschung und Praxis keinen Gegensatz, Forschung selbst ist die «beste grundlagen- und anwendungsorientierte Praxis» (Bargel, 2012, S. 42). Ich erachte dies als Trugschluss. Meines Erachtens darf die Forschungspraxis als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler nicht mit der Handlungspraxis als Praktikerin oder Praktiker hinsichtlich des Kompetenzerwerbs gleichgesetzt werden. Es braucht meines Erachtens beides. Müller (2010, S. 10) gibt eine gute Übersicht zu dieser kontroversen Debatte in der Lehrerbildung und zeigt auf, dass die Erforschung professioneller Handlungskompetenz enorm schwierig ist, da weder ihre Bestimmung noch ihre Entwicklung, abhängig vom Lernort, genau definiert ist. Die Kontroverse spitzt sich gemäss Müller (a.a.O., S. 64f.), mit Bezug auf die qualitative Studie von Stadelmann (2004, S. 44) auf zwei konträre Thesen zu: Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung verweisen auf eine qualitative Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen, woraus sich eine *Differenzthese* ableiten lässt. Diese besagt, «dass sozialwissenschaftliches Wissen

- autonom genutzt wird und der Eigenlogik der Praxis folgt,
- den Bedürfnissen, Interessen und Kontexten angepasst, verfremdet und reduziert wird,
- sich im Prozess der Verwendung aufgrund der Handlungszwänge verändert und
- kein Professionswissen generieren» könne; dieses stelle vielmehr ein Bestandteil des praktischen Handlungswissens dar.

Befunde der Wissensforschung gelangen teilweise zu ähnlichen Ergebnissen, ziehen aber andere Schlüsse, weil sie davon ausgehen, dass im Expertenwissen wissenschaftliches Wissen und

individuelles Können zusammenfließen. Daraus leiten sie eine *Integrationsthese* ab, die davon ausgeht, dass bereits während des Studiums professionelles Wissen und Können aufgebaut werden kann (Müller, 2010, S. 66f.). In meiner Dissertation folge ich weder der Differenz- noch der Integrationsthese, sondern schliesse mich dem Zugang von Dewe (2012) an, der von einer Relationierung spricht. Diese geht von einer Differenz der verschiedenen Wissensformen aus. Die unterschiedlichen Wissensformen können aber relationiert werden, was zu einer neuen Form von Wissen führen kann. Ich werde dies später noch weiter ausführen.

Mir erscheint deshalb die Ansicht des Autorenkollektivs der Pro-Prax-Studie Erfolg versprechend: «Deshalb bedarf es *erstens* einer kontextsensitiven Theorieentwicklung, wie in Praktika gelernt wird, *zweitens* einer empirischen Forschung zu verschiedenen Praktikumsformen auf Basis von Kriterien des Lernens im Praktikum und *drittens* einer professionellen Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Ausbildungsschulen» (Schubarth u.a., 2012c, S. 141). Sie haben aus ihrer Studie folgende fünfzehn Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen abgeleitet (Kopp u.a., 2012, S. 300f.):

#### *Curricular integrieren*

- Praxisphasen curricular integrieren und in ein modulübergreifendes Theorie-Praxis-Konzept einbetten;
- den Kompetenzerwerb der beiden Lernorte aufeinander abstimmen;
- Studierbarkeit ermöglichen.

#### *Brücke zum Arbeitsmarkt schaffen*

- Durch eine Berufsfeldanalyse die im Berufsfeld geforderten Kompetenzen und Einsatzmöglichkeiten aufzeigen;
- Ausbildungsanteile mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt abstimmen.

#### *Wirkung unterstützen*

- Praxistauglichkeit des Studiums verbessern;
- Theorie-Praxis-Transfer mit konstruktivistischen Ansätzen unterstützen;
- qualifizierte Betreuung seitens der Hochschule wie der Praktikumseinrichtung gewährleisten;
- Lehrveranstaltungen zur Begleitung und Beratung von Praxisphasen einrichten.

#### *Kooperation Hochschule und Praktikumseinrichtungen*

- Standards für die Anerkennung von Praktikumseinrichtungen vereinbaren;
- Praxisphasen im Dialog und in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten gestalten.

#### *Qualität sichern*

- Praxisphasen durch Akzeptanzmanagement in der Hochschule aufwerten und in die Studiengangsentwicklung aufnehmen;
- regelmässige Evaluationen von Praxisbezug und Praxisphasen;



- Studiengangs- und Modulbeauftragten Verantwortung für die Einbindung von Praxisphasen und -bezug übertragen;
- regelmässige Absolventenstudien durchführen hinsichtlich des Berufseinstiegs, zusätzlich Alumni-Netzwerk für die Unterstützung bei der Berufsorientierung nutzen.

Aus diesen Ausführungen zum allgemeinen Bildungskontext schliesse ich, dass die Bezüge zwischen Theorie und Praxis sehr unterschiedlich gezogen werden.

Der Bezug wird als Form der Berufsorientierung, von Kompetenzbildung oder von Theorie-Praxis-Relationierung im Sinne von Wissensbezügen aus *scientific* wie *professional community* verstanden. Empirisch bestätigen die bisher vorliegenden Ergebnisse die ersten beiden Formen der Bezugnahme. Die empirischen Daten, die zur Theorie-Praxis-Relationierung vorliegen, sind allzu widersprüchlich und ungenügend, als dass eine allgemeine Aussage gemacht werden kann.

Nachdem ich nun Studien zur Bedeutung und Wirksamkeit von Praxisbezügen sowie zum Verständnis von Praxisbezug und Theorie-Praxis-Verhältnis allgemein im Hochschulkontext dargestellt habe, möchte ich im nächsten Abschnitt spezifisch auf die Praxisbezüge im Fachbereich Soziale Arbeit eingehen.

#### 4.2.3 *Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung*

Praxisbezüge haben im Fachbereich Soziale Arbeit eine lange Tradition, denn die Lehrgänge waren in der Regel als duale Berufsausbildungen konzipiert. Erst mit der Professionalisierung in den 1990er-Jahren und dem Übergang von höheren Fachschulen zu Fachhochschulen wurde der Theorie-Praxis-Bezug wieder verstärkt diskutiert (Moch, 2009b, S. 185). Dabei stand aber die Praxis als Handlungspraxis im Zentrum der Debatte und nicht die Praktika in den Studiengängen. Das Verständnis von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen wurde erörtert. Im Interesse der Diskussionen stand die Frage, wie sich das Verhältnis gestaltet und wie sich professionelles Wissen aus diesen unterschiedlichen Wissensformen bildet. Bis heute wird dieser Fragenkreis kontrovers diskutiert, wie ich mit den nächsten Hypothesen noch darlegen werde. Erst mit den Reformbestrebungen im Zuge von Bologna rückt die Frage nach dem Stellenwert von «praktischem Lernen» (a.a.O., S. 184) vermehrt ins Zentrum. Zur Perspektive der Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung konnte ich bei meinen Recherchen erst wenig Literatur und kaum empirische Studien finden.

**In der Schweiz** qualifizieren die Ausbildungen an Fachhochschulen für einen Beruf (Bundesgesetz über die Fachhochschulen, 1995, SR 414.71). Für den Fachhochschulbereich Soziale Arbeit wurde als Profil neben der Theorieausbildung explizit eine Praxisausbildung sowie die Verbindung von Theorie- und Praxisausbildung vorgeschrieben (EDK, 1999). Aufgrund dieser Vorgaben sind Praktika in die

Bachelor-Studiengänge integriert, können also gemäss der Begriffsbestimmung im vorangehenden Abschnitt als integrale Praktika nach institutionellen Vorgaben und somit als «Praxisausbildungen» in meiner Begrifflichkeit bezeichnet werden. In der (deutschsprachigen) Schweiz werden sie in Anlehnung an das Fachhochschulprofil häufig als Praxisausbildungen bezeichnet und nach folgenden Formen unterschieden: teilzeitlich, vollzeitlich und studien- oder berufsbegleitend. Die letzte Form bedeutet, dass die Studierenden bereits im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit als Auszubildende tätig sind und parallel dazu das Studium absolvieren. In dieser Form findet der duale Charakter der Ausbildung seinen stärksten Ausdruck. Jedoch finden bei allen Formen spezifische Begleitveranstaltungen mit einem reflexiven Setting (Bussmann, 2009, S. 46) statt. In der Regel machen die Praxisausbildungen rund ein Drittel des Bachelor-Studiums aus.

Der Stellenwert von Praxisausbildungen für den Bezug zwischen Theorie und Praxis wird von Autorinnen und Autoren verschieden eingeschätzt. Bussmann (2009) hat für die Fachhochschule Zürich die Erfahrungen mit der Praxisausbildung im Bachelor Soziale Arbeit beschrieben. Aus Sicht der Studierenden sind die erworbene Berufserfahrung, die aufgebauten beruflichen Kontakte und Netzwerke für den Berufseinstieg zentral. Dies bestätigen auch Ryser u.a. (2008). Aus Sicht der Praxisorganisationen (wie in der Schweiz die Praxiseinrichtungen meist genannt werden) scheint durch die enge und relativ konstante Zusammenarbeit mit der Fachhochschule eine Theorie-Praxis-Verbindung zu gelingen. Nicht selten sind Praxisauszubildende auch als Praxisexpertinnen und -experten in der Lehre oder bei Prüfungen tätig. Praxisorganisationen profitieren vom Transfer von aktuellem Fachwissen und Entwicklungen durch die Studierenden, und nicht selten sparen sie sich eine aufwendige Einarbeitungszeit durch die Anstellung von Studierenden im Anschluss an Praxisphasen, die am Ende des Studiums liegen (Bussmann, 2009, S. 49). Dies ist ein interessanter spezifischer Effekt von Praxisausbildung als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Aus Sicht der Fachhochschule macht Bussmann keine spezifische Aussage, ob Praxisausbildung als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung bezeichnet werden kann. Sie weist aber auf das teure Arrangement von fachlicher Begleitung und Aufwand für die Praxisausbildungen hin und darauf, dass bei mangelnden Praxisstellenangeboten als Alternativen Projekt-, Forschungs- oder Auslandpraktika anvisiert werden (a.a.O, S. 49f.). Umso mehr erstaunt, dass in der Schweiz trotz dieser grossen zeitlichen und finanziellen Investitionen in die Praxisausbildungen meines Wissens keine weiteren empirischen Studien zu Wirkung, Stellenwert, Kompetenzentwicklung und Theorie-Praxis-Bezug vorliegen.

**Aus Österreich** liegt mir ebenfalls keine solche Studie vor. Zierer (2002) plädiert dafür, einen Theorie-Praxis-Bezug sowie Standards für studienbegleitende Praktika zu realisieren. Ihrer Ansicht nach haben Praktika unter anderem die Funktion, die berufliche Motivation von Studierenden zu stärken, die Berufsrolle kennenzulernen sowie eine Berufsidentität zu entwickeln und das erworbene theoretische Wissen, Handeln und Können zu erproben (a.a.O. S. 22). Den Praxislehrerinnen und -

lehrern schreibt sie (a.a.O., S. 24) eine Schlüsselrolle zu, indem sie neben anderem auch Lern- und Arbeitssituationen zur Integration von theoretischem Wissen in die Praxis schaffen. Ob dabei die Relationierung von Theorie und Praxis, von Wissen und Handeln gelingt, müsste jedoch empirisch untersucht werden.

**Für Deutschland** sind Untersuchungen zur Praxisausbildung spärlich. Für die Fragestellung meiner Dissertation geben sie wenig her. Bense, Meyer und Moch (2011) fokussieren auf den Berufseintritt und die Berufsorientierung, Sperber (1998) auf Ausbildungssituationen in der beruflichen Praxis und Flad, Schneider und Treptow (2008) beschäftigen sich mit den Themen der Qualifikation und Kompetenzentwicklung, und Hill (2012, S. 298) fragt sich, ob die Veränderungen mit Bologna nicht zu einer Dequalifizierung führen.

*«Das <integrierte> Praktikum, das ein Ergebnis der Studienreformen der 1970er Jahre war, fiel den Bachelor-Studiengängen weitgehend zum Opfer. Entweder wurden die zweisemestrigen Praktika auf ein Semester (und damit im Wesentlichen auf eine Einarbeitungszeit) gekürzt, oder sie wurden in den sechssemestrigen Studiengängen gar nicht vorgesehen. Kurzzeitpraktika von mehreren Wochen können dies nicht auffangen. [...] Die Zeit zur angeleiteten Reflexion systematisch praktischer Anschauung und Erprobung ist deutlich verknappt worden [...]»*

(Hill, 2012, S. 298)

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate (BAG) bestätigt ebenfalls die Reduzierung der Praxisanteile im Studium im Zuge der Bologna-Reform. Sie sieht hingegen in denjenigen Studiengängen eine Aufwertung der Praxisanteile, in denen durch die Modularisierung die Praxisanteile inhaltlich wie strukturell in den jeweiligen Studienverlauf eingebunden wurden (BAG, 2013, S. 51).

Einzig Moch (2007) ist für meinen Themenbereich von Interesse. Er berichtet vom dualen Studiengang für Soziale Arbeit an der Berufsakademie Baden-Württemberg in Stuttgart über deren Bemühungen, den Theorie-Praxis-Transfer zu stärken – Bemühungen, die darauf abzielten, die Qualität der Praxisphasen zu verbessern. Die Evaluationsergebnisse, die durch subjektive Einschätzungen der Studierenden zustande kamen, zeigen, dass zwei Drittel mit der Praxisausbildung ohne wesentliche Einschränkung zufrieden sind. Lediglich 7 Prozent äusserten ihre Unzufriedenheit (a.a.O., S. 70). Die Studierenden schätzen die gemachten Erfahrungen als gewinnbringend und für das Studium wertvoll ein. Als wesentlichen Faktor für ihre Zufriedenheit nennen sie den Lerngewinn durch die Anleitungsgespräche: «Es wurden Alltagssituationen durchgesprochen, Tipps zur Lösung von Problemen gegeben, neues Wissen vermittelt und konkrete Arbeitsroutinen (z.B. Hilfeplanung) thematisiert. Somit lässt sich die grosse Zufriedenheit in erster Linie auf angemessene, hilfreiche und themenorientierte Fachgespräche zurückführen» (a.a.O., S. 73). Hingegen äussern nur 45 Prozent der

Studierenden, dass explizit auf theoretisches Wissen verwiesen wurde. Beispielsweise wurden Modelle zur Projekt- und Organisationsentwicklung, zur Gestaltung der Hilfeplanung oder Kooperationen sowie rechtliche, pädagogische, diagnostische und verwaltungstechnische Kenntnisse genannt. Bei einem Drittel geschieht dies zum Teil. Kein Bezug wird bei einem Fünftel der Studierenden hergestellt. 10 Prozent haben die Frage nicht beantwortet, und Moch vermutet, dass die Frage Verunsicherung auslöste, was als theoretische Kenntnisse zu bezeichnen sei.

«Offensichtlich fällt es nicht wenigen Studierenden immer noch schwer, in der Praxisphase klare Bezüge zu theoretischen Grundlagen ihrer Arbeit herzustellen» (a.a.O.). Interessant sind die Unterschiede in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, die sich in den weiter differenzierten Ergebnissen herauskristallisieren (a.a.O., S. 74f.). So spielt im stationären und teilstationären Bereich der Erziehungshilfen die kollegiale Zusammenarbeit im Team für eine gewinnbringende Erfahrung eine zentrale Rolle. Auf Selbstreflexion und Wissensvermittlung wird in diesem Bereich weniger Wert gelegt, und die Anleitungsgespräche werden im Gegensatz zur Arbeit im Team als weniger lehrreich und oft ohne Theoriebezug erlebt. Als sehr positiv in der Kinder- und Jugendarbeit werten die Studierenden die grosse Sachbezogenheit, interessante Gespräche, in denen Wissen vermittelt wird, und die erfahrene Teamarbeit. Hingegen zeigen sich grössere Unterschiede in der Qualität der Praxisanleitung zwischen den Praxiseinrichtungen. Spezifisch in der offenen Jugendarbeit sind die Studierenden häufiger unterfordert, werden aber am häufigsten als Mitarbeitende wertgeschätzt. In verwaltungsnahen Tätigkeitsfeldern wie Jugend- und Sozialamt werden die Anleitungsgespräche wegen ihres grossen Informationsgehaltes, der Kompetenz der Anleitenden und der Eigenreflexion geschätzt; hingegen werden geringe Eigenverantwortung und eingeschränkter Kontakt mit der Klientel bemängelt. Auffällig ist, dass hier am häufigsten Probleme mit der Anleitung genannt werden. Die Besonderheit im Feld der Arbeit mit psychisch Kranken und Suchtkranken zeigt sich in der hohen Bedeutung, die der Reflexion der Studierenden beigemessen wird. Die Anleitenden werden hier häufig als unterstützend und an den Fragen der Studierenden interessiert wahrgenommen.

In einer weiteren Studie zu «lehrreichen Situationen» hat Moch (2009b) untersucht, wie sich subjektive Theorien in «lehrreichen Situationen» verändern können. Daraus konnte er ein heuristisches Modell zu handlungskonstituierenden Merkmalen in «lehrreichen» Praxissituationen ableiten. Die Praxisausbildungen binden in der Sozialen Arbeit grosse zeitliche und finanzielle Ressourcen, und mit der Kompetenzorientierung rückt die Frage ins Zentrum, ob sich in diesen Phasen von «praktischer Tätigkeit» bei den Studierenden überhaupt der erwartete Kompetenzzuwachs einstellt (Moch, 2009a, S. 620). Moch (a.a.O., S. 621) folgert aus den empirischen Ergebnissen der Studie von Flad u.a. (2008), zur spezifischen Förderung der aktuell geforderten komplexen Handlungskompetenzen reiche es nicht aus, in routinisierte Handlungsabläufe eingebunden zu sein. Begründet auf Erkenntnissen, wie implizites Wissen, subjektive Theorien,

Emotionen und Intuition im Wesentlichen das Handeln steuern (vgl. meine Ausführungen in Kapitel 5 und Moch, 2006), müssten Studierende in einer «lehrenden Praxis» Situationen zeit- und erlebnisnah so durcharbeiten, dass «bisher implizit wirksame Aspekte der Handlungssteuerung zum Gegenstand fachlicher Kommunikation werden» (Moch, 2009a, S. 624). Mochs Interesse ist, handlungssteuernde und -begleitende Prozesse beim beruflichen Kompetenzerwerb identifizieren zu können und daraus die konstituierenden Merkmale von handelndem Lernen zu bestimmen. Er liess dazu die Studierenden anhand bestimmter Fragen Situationen, welche sie subjektiv als lehrreich erlebt hatten, auf einer halben bis anderthalb Seiten beschreiben und analysierte diese Texte mittels offenen Kodierens und Kategorienbildungen (Moch, 2009a, 2009b). Als «Auslöser» des Praxislernens konnten die lehrreichen Situationen in zwei Typen differenziert werden: solche mit dem Charakter einer Aufforderung zum konkreten, teilweise widersprüchlichen Handeln der Studierenden und solche, in welche die Studierenden selbst in der direkten Arbeit mit der Klientel oder in der Zusammenarbeit mit Fachkräften – nicht selten konfliktreich – involviert waren (Moch, 2009b, S. 191). Die Studierenden bezeichneten als lehrreich, wenn sie aus der «Situationserfahrung heraus Handlungsregeln, die (aus ihrer Sicht) einen gewissen allgemeingültigen Charakter haben [...], auf andere Situationen übertragen» konnten (Moch, 2009a, S. 626). Fast ebenso häufig nannten Studierende Situationen, durch die sie Einsichten zu ihrem eigenen Verhalten gewinnen konnten (selbstkritisch oder bezüglich ihrer Fertigkeiten). Weniger relevant waren Situationen, in denen Studierende durch ein Erlebnis Personen oder auch die Situation selbst besser verstehen konnten. Sehr selten beschrieben sie Situationen, durch die für sie das Theoretische erfahrbar wurde (a.a.O., S. 627). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die «Handlungsbereitschaften, die die Studierenden selbst bereits in die Situation» mitbringen, wenig in den Blick geraten (ebd.). Aus diesem Grund wollte Moch wissen, auf welche Weise Studierende ihre Einsichten in der Praxis erwerben. Folgende Lernwege zeichneten sich ab:

- Durch Metakommunikation mit Kolleginnen, und Kollegen, Praxisausbildenden, Freunden und Freundinnen ordneten und verdichteten sie ihre Erlebnisse am häufigsten zu gesicherten Erfahrungen.
- Punktuell in den Situationen selbst, häufiger aber danach dachten sie nach und reflektieren für sich das Geschehene.
- Das persönliche Feedback durch die Praxisausbildenden oder Kolleginnen und Kollegen nimmt einen bedeutend geringeren Stellenwert bei den Lernwegen ein.
- Nur bei knapp einem Drittel aller Situationsschilderungen spielen Wissensformen für Erkenntnisse eine explizite Rolle.
- Lernen am Modell nennt nur gerade jede und jeder fünfte Studierende. Moch (2009a, S. 628) vermutet, dass dieser Prozess zu selbstverständlich ist, aber offenbar auch nur von wenigen

als prägende Lernbedingung erwähnt wird oder dass das Faktum ganz einfach damit zusammenhängt, dass Studierende nicht selten in «Einzeldiensten» arbeiten.

- Etwa ein Fünftel macht positive Lernerfahrungen durch Instruktionen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Reflexionen vielfach individuell erfolgen und die Studierenden deshalb nur schwer dazu gebracht werden, gerade ihre subjektiven Theorien im gemeinsamen Diskurs zu explizieren. Ein Problem liegt aber auch in der empirischen Erhebung selbst. «Es liegt in der Natur der Sache, dass gerade implizites Wissen, das (nur) in der Situation wirkt, in einer nachträglichen generalisierenden Befragung nicht zum Vorschein kommen kann» (Moch, 2009b, S. 189).

Hier interessiert demnach die folgende Frage:

*«Wie also lehrt Praxis? Allein als faktenschaffendes Eingreifen des Handelnden in das Geschehen seiner Umgebung lehrt Praxis nicht. Praxis lehrt vielmehr, in dem sie ...*

- gewissermassen die Kulisse abgibt, vor der lernendes Handeln beobachtet und reflektiert werden kann;*
- Aktion oft erzwingt und dadurch Spontanreaktionen, Handlungsautomatismen und damit auch Fehleinschätzungen und Kompetenzmängel offenlegt;*
- widersprüchliche Handlungsaufforderungen bereithält, die zu ebenso ungeplanten wie <klugen> Entscheidungen veranlassen können;*
- vermeintliches Wissen infrage stellt;*
- Anlass gibt, früh(er) erworbene Handlungsmuster zu hinterfragen und zu durchbrechen;*
- in begrenztem Rahmen planvoll gestaltet werden kann und insofern als Übungsfeld dient;*
- Inhalte und Beispiele für explizierende Metakommunikation verfügbar macht.*
- die Orientierungsfunktion akademischen Wissens auf die Probe stellt.*

*Lehrende Praxis kann also verstanden werden als gezielte Nutzung situationsbezogener Handlungsentwürfe im Rahmen nicht nur wissenschaftlich angeleiteter, sondern auch handlungsbegleitender Reflexion.» (a.a.O., S. 195 f.)*

Aus den empirischen Ergebnissen von Moch (2007, 2009b) ziehe ich bezüglich meiner Hypothese die Schlussfolgerung, dass die Praxisausbildenden (d.h. die Praxisanleitenden gemäss der Terminologie bei Moch) ein wesentlicher Faktor sind, der entscheidet, ob und in welcher Form in den Fachgesprächen mit den Studierenden auf Wissen rekuriert wird. Es werden Wissensbestände eingebracht, doch mangelt es an expliziten theoretischen Bezügen.

Was die Hypothese der Relationierung zwischen Theorie und Praxis betrifft, fokussieren diese Ergebnisse nun erstmals nicht auf Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbefähigung, sondern in meinem intendierten Verständnis auf den Bezug zwischen Theorie und Praxis als Relationierung der Wissensbestände aus *scientific* und *professional community*. Es lässt sich hieraus jedoch kein eindeutiges Bild zeichnen. Nur knapp die Hälfte der Studierenden in der Untersuchung bestätigen die Aussage meiner Hypothese, ein Drittel bestätigt sie nur teilweise, und 10 Prozent widerlegen sie gar. Sieht man sich die genannten Wissensbestände an, so fällt auf, dass diese in sehr praxisnahem (Verfahrens-)Wissen bestehen. Deshalb scheint es mir angebracht, meine Hypothese zu relativieren. Die Ergebnisse von Moch (a.a.O.) erlauben anzunehmen, dass Praxisausbildung grundsätzlich als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung betrachtet werden kann. Doch ist das Gelingen der Relationierung an vielfache Bedingungen geknüpft, die nicht in jeder Praxisausbildung in genügendem Masse erfüllt zu sein scheinen. Die Praxis «lehrt» zwar, wie Moch (2007, 2009b) aufzeigt, doch nur unter den genannten Voraussetzungen von Reflexion, Diskrepanzerlebnissen und explizierendem Wissensbezug.

Gerade Letzteres leitet zum nächsten Abschnitt über, in dem das Explizieren von Wissen als Aufgabe von Expertinnen und Experten betrachtet wird, um sich mit Novizinnen und Novizen verständigen und Theorie und Praxis relationieren zu können.

#### 4.2.4 *Das Novizen-Experten-Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden*

In der Praxisausbildung gelten die Studierenden als Anfängerinnen und Anfänger im Berufsfeld. Sie mögen zwar Vorkenntnisse und Erfahrungen aus dem sozialen Bereich mitbringen, doch müssen sie ins spezifische Handlungsfeld eingeführt werden und ihre professionellen Kompetenzen erst erwerben. Die Praxisausbildenden hingegen verfügen bereits über mehrjährige Berufserfahrung und können als Expertinnen und Experten oder zumindest als kompetente Fachpersonen bezeichnet werden. Wie ich anschliessend ausführen werde, unterscheiden die Brüder Dreyfus in ihrem Stufenmodell Expertise von Kompetenz und betrachten Erstere als die höchste Stufe von Können. Beim Kompetenzbegriff, wie ich ihn in Abschnitt 4.1 erörtert habe, wird diese Unterscheidung nicht vollzogen. Der Praxisausbildung liegt wie selbstverständlich und unhinterfragt die Prämisse zugrunde, dass Novizen/-innen von Experten/-innen lernen können, denn überall trifft man auf das Zweiergespann von Student, Studentin und Praxisausbildner, Praxisausbildnerin. Ich möchte deshalb nun dieses Verhältnis näher betrachten. Das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) ist dazu eine wichtige Grundlage.

Die Brüder Dreyfus haben die Art des Wissens untersucht, von dem Experten/-innen im Unterschied zu Novizen/-innen im Handeln Gebrauch machen. Mitte des letzten Jahrhunderts wurde intensiv geforscht, wie mit der aufkommenden Computertechnik das Wissen von Expertinnen und Experten

für Problemlösungen nutzbar gemacht werden kann. Algorithmische oder heuristische Programme sollten die Intelligenz künstlich abbilden und zur besten Lösung eines Problems führen (a.a.O., S. 25). Man ging von rational geplantem Handeln aus. Doch zeigte sich, dass Expertinnen und Experten gar nicht so vorgehen, und die Brüder Dreyfus entwickelten daraus 1987 ihr Stufenmodell «From novice to expert», das einen über Jahre hinweg laufenden Lernprozess beschreibt.

*An dieser Stelle möchte ich Hubert und Stuart Dreyfus eine Begebenheit erzählen lassen, die Auslöser für ihr Modell war. Die Anekdote widerspiegelt auf eindrückliche Weise den damaligen Zeitgeist.*

*«In diesen Kindheitstagen des Digitalrechners und des Operations Research hatte der durchschnittliche Cocktail-Party-Amerikaner noch nichts gehört von Maschinen, die – wie Simon und Newell behauptet hatten – denken und lernen konnten, kreativ waren oder – wie Stuart annahm – optimale Entscheidungen bei realweltlichen Problemen treffen konnten. Daher sah Stuart sich bei gesellschaftlichen Anlässen immer wieder dazu aufgefordert zu erklären, was er denn bei der mysteriösen und supergeheimen RAND-Corporation arbeitete und wie Computer überhaupt Entscheidungen zu treffen vermochten, anstatt nur Zahlen zu fressen. Sein Lieblingsbeispiel wurde die Frage, wann man sich ein neues Auto kaufen sollte: Wenn man annahm, man wolle in den nächsten 30 Jahren mit dem Auto fahren, wie oft sollte man sich dann ein neues Auto kaufen? Wenn man einen Digitalrechner hat, so pflegte er zu sagen, ist das ganz einfach. Man veranschlagt die Kosten, die ein älteres Auto verursacht, und den Kaufpreis eines neuen; das wirft man in einen Topf mit anderen Faktoren, wie etwa der notwendigen Verlässlichkeit des Wagens, der Wertminderung und der Freude am Besitz des Autos; anschliessend wägt man alle diese Faktoren angemessen gegeneinander ab und lässt den Computer die optimale Folge von Zeitpunkten für einen Autokauf herausfinden. Nachdem man geeignete Fakten und die Verhältnisse zwischen verschiedenen Faktoren einprogrammiert hat, ist das alles nur noch Rechnerei mit Zahlen.*

*Eines Abends auf einer Cocktailparty passierte etwas Ungewöhnliches, nachdem Stuart seine Standardantwort auf die übliche Frage gegeben hatte. Anstatt sich bei ihm zu bedanken und sich einem verständlicheren Thema zuzuwenden, fragte einer der Zuhörer unschuldig: «Oh, und so entscheiden Sie, wann Sie sich einen neuen Wagen kaufen?» «Natürlich nicht», antwortete Stuart ohne Zögern. «Das war nur ein Beispiel dafür, wie man formale Prozeduren einsetzt. Ein neues Auto kaufen ist viel zu wichtig, als dass ich das einem mathematischen Modell überliesse. Ich überlege eine Weile hin und her und kaufe einen neuen Wagen, wenn ich das Gefühl habe, nun sei der richtige Moment gekommen.»*

*Am nächsten Morgen begann Stuart, über seine Antwort nachzudenken. Wie konnte er Generälen, Geschäftsleuten und Politikern eine Entscheidungs-Technik empfehlen, die er bei seinen persönlichen Angelegenheiten nicht benutzen würde? Weshalb vertraute er eher seinen Gefühlen als seinem formalen Autokauf-Modell? Die Beantwortung dieser Frage führte zu diesem Buch. Ahnungen und*



*Intuition – oder sogar systematische Illusionen – bilden den Kern des Entscheidungsprozesses eines Experten. Ob man nun also versuchte, die impliziten heuristischen Regeln zum Lösen eines Problems zu modellieren – wie es Newell und Simon taten –, oder ob man – wie Stuart und Bellman – optimale Algorithmen finden wollte: In keinem der Fälle entsprach das Ergebnis der Einsicht eines Experten oder dessen Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen.»*

*(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 29f.)*

Die Brüder Dreyfus interessierten sich in der Folge dafür, wie Erwachsene ihre Fertigkeiten entwickeln. Sie gingen davon aus, dass im Unterschied zu Kindern, die ihrer Meinung nach hauptsächlich über «Versuch und Irrtum» und durch Imitation von Geübteren lernen, Erwachsene vor allem durch verbale und schriftliche Instruktion neue Fertigkeiten erwerben (a.a.O., S. 41). Sie wollten dies anhand von «unstrukturierten Problembereichen» untersuchen, welche potenziell unendlich viele mögliche relevante Fakten und Muster enthalten. Als «strukturierte Problembereiche» der Entscheidungsfindung bezeichnen sie Aufgaben mit Zielvorgaben, Klarheit über relevante Informationen und über Folgen bestimmter Entscheidungen. Solche Lösungen lassen sich logisch erschliessen und sind verifizierbar. «Ein hohes Leistungslevel in *unstrukturierten* Problembereichen scheint beträchtliche konkrete Erfahrungen mit wirklichen Situationen vorauszusetzen, und jeder einzelne wird mit bestimmten Arten von Situationen mehr Erfahrung haben als mit anderen» (a.a.O., S. 42). Das bedeutet, dass jeder entsprechend den Aufgaben auf unterschiedlichen Stufen des Modells seine Fertigkeiten entwickelt hat. Das Stufenmodell ist in diesem Sinne dynamisch zu verstehen. Es bedeutet auch nicht, dass alle Personen auf der gleichen Stufe die gleiche Leistung erbringen, sondern nur, dass sie die gleiche Art von Denkprozess benutzen. Linear ist das Stufenmodell hingegen in dem Sinne zu verstehen, dass erstens «die höchstbegabten Menschen, die ein bestimmtes Denken anwenden, das einer der fünf Stufen entspricht, immer bessere Leistungen erbringen als die höchstbegabten Menschen der nächstunteren Stufe» (a.a.O., S. 43) und dass zweitens jede Person im Normalfall bei neuen Problembereichen wie ein Neuling vorgeht und erst mit der Zeit entsprechend der nächsten Stufen die Situationen meistert. Man kann Gebiete unterscheiden, wo fast alle zu Expertinnen und Experten werden, und solche, wo kaum Expertinnen und Experten zu finden sind, wie z.B. beim Schach.

*Dazu nochmals eine schöne Anekdote der Brüder Dreyfus (a.a.O., S. 47f.):*

*«Einer von uns, Stuart, weiss nur zu gut, wie man als kompetenter Schachspieler denkt, denn auf diesem Level ist er beim Schach steckengeblieben. Er erinnert sich:*

*Ich war immer gut in Mathematik und fing an Schach zu spielen, um mein analytisches Talent auszuleben. Im College war ich Kapitän des Schachteams, meine Spieler waren fast ausschliesslich Mathematiker und spielten fast alle – wie ich auch – auf Kompetenz-Level. Dann begannen einige aus*

dem Team, die nicht zugleich auch Mathematiker waren, Schach auf Tempo zu spielen – mit Zeiten von fünf oder zehn Minuten pro Spiel. Daneben spielten sie eifrig die Spiele der Grossmeister nach. Ich machte nicht mit. Schnell-Schach machte mir keinen Spass, weil es mir keine Zeit liess, meine Züge zu überlegen. Grossmeister-Spiele schienen mir unergründlich. Und da die Spielprotokolle fast nie (wenn überhaupt jemals) Regeln oder Prinzipien angaben, die die Züge erklärten, glaubte ich, dass ich nichts von diesen Spielen lernen konnte. Einige der Spieler im Team, die beim Schnell-Schach und der Beschäftigung mit den Grossmeister-Spielen eine Menge konkreter Erfahrungen sammelten, wurden später Schachmeister. Wenn ich mich unter meinen akademischen Mathematiker-Kollegen umsehe, von denen fast alle Schach spielen, keiner aber (genau wie ich) je über das Kompetenz-Level hinausgekommen ist, wird mir klar, dass unsere Auffassung von Schach als einem streng analytischen Spiel uns vom Sammeln konkreter Erfahrungen abgehalten hat. Während schachbegeisterte Jugendliche heute überwiegend Mathematikstudenten und Studenten verwandter Fächer sind, kann man unter den Weltklasse-Spielern Lastwagenfahrer ebenso finden wie Mathematiker – wahrscheinlicher noch aber Amateurpsychologen oder Journalisten. Irgendwie bin ich fast froh, dass mein analytischer Zugang zum Schach meine Entwicklung auf diesem Gebiet behindert hat – denn das hat mir zu der Erkenntnis verholfen, dass zum Können mehr dazugehört als nur logisches Denken.»

(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 47f.)

In dieser Geschichte spiegeln sich meiner Meinung nach die verschiedenen Denkart beim Lernen von Fertigkeiten und der Prozess vom «Know-that» zum «Know-how» sehr schön, die im fünfstufigen Modell von den Brüdern Dreyfus beschrieben werden. Ich stelle nun diese fünf Stufen dar (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 43f.):

### **Stufe eins: Neuling (Novice)**

Neulinge erfassen noch nicht die Komplexität einer Situation. Sie sind darauf angewiesen, dass man sie instruiert. Sie lernen dadurch objektive Fakten und relevante Muster erkennen. Solche Elemente sind nicht an einen Kontext gebunden, sondern unabhängig. Zusätzlich lernen Neulinge Regeln, wie sie diese Elemente zu verarbeiten haben und danach ihr Handeln bestimmen können. Dieser Vorgang kann als «Informationsverarbeitung» bezeichnet werden (a.a.O., S. 43). Neulinge messen ihr Gelingen nur an der Regelbefolgung, haben noch keinen Überblick über die ganze Situation. Sie erfahren auch noch nicht, dass man diese Regeln in bestimmten Situationen brechen muss.

*Beispiel Autofahren:* Bei welcher Geschwindigkeit man schalten muss, ist ein kontextfreies Merkmal.

### **Stufe zwei: Fortgeschrittene Anfänger (Advanced Beginner)**

Durch ausgedehnte Erfahrungen werden Neulinge zu fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfängern. Sie beziehen nun schon mehr kontextfreie Fakten ein und benutzen kompliziertere Regeln. Zusätzlich erkennen sie durch konkrete Erfahrungen immer besser bedeutungsvolle Elemente, die sie nicht kontextfrei durch Instruktion erlernt haben, sondern situativ erfahren. Dies entspricht einer neuen Form von Denken und Lernen. Sie nehmen Ähnlichkeiten zwischen bereits bekannten bedeutungsvollen Elementen und Elementen der aktuellen Situationen wahr. Diese Elemente können nicht in objektiv fassbaren, kontextfreien Begriffen definiert werden. Die Brüder Dreyfus bezeichnen sie als «situationale Elemente» (a.a.O., S. 45).

*Beispiel Autofahren:* Nun werden situational die Motorengeräusche einbezogen, wenn die Regel zum Gangschalten befolgt wird.

### **Stufe drei: Kompetenz (Competence)**

Zunehmende Erfahrung führt zu immer mehr kontextfreien, aber auch situationalen Elementen, die erkannt werden können. Um mit der zunehmend überwältigenden Anzahl fertig zu werden, entwickeln Kompetente die Fähigkeit, hierarchisch angeordnete Entscheidungsprozeduren anzuwenden. Dazu brauchen sie ein Ziel vor Augen, nach dem sie einen Plan erstellen und die Prioritäten setzen können. Kompetente erleben jede Situation als eine Menge von Elementen oder Faktoren, deren Wichtigkeit sie einschätzen müssen, um entsprechend Schlüsse zu ziehen, Entscheidungen zu treffen oder eine bestimmte Erwartung zu überprüfen (a.a.O., S. 47). Sie können nun eine nicht zielführende Regel auch brechen.

*Beispiel Autofahren:* Wenn man schnellstmöglichst von A nach B kommen will, wählt man eine zweckmässige, jedoch nicht unbedingt einfach zu fahrende Route. Es geht also nicht mehr nur darum, das Auto gemäss festen Regeln sicher manövrieren zu können.

Solche Entscheidungen sind anspruchsvoll, da keine objektiven Prozeduren zur Verfügung stehen. Die Konstellation der Elemente ist in jeder Situation anders. Die Wahl eines Plans ist deshalb immer subjektiv. Hier vollzieht sich nun etwas ganz Interessantes, wozu ich noch einmal Dreyfus und Dreyfus selbst zitieren möchte:

*«Diese Kombination von Subjektivität und objektiver Notwendigkeit führt zu einem ganz neuen Verhältnis zwischen dem Handelnden und seiner Umgebung. Wie wir wissen, lernen Neuling und fortgeschrittener Anfänger Komponenten kennen, auf die sie anschliessend gelernte Regeln und Prozeduren anwenden. Deshalb fühlen sie sich wenig verantwortlich für die Ergebnisse ihrer Handlungen. Einmal angenommen, sie machen keine Fehler, dann können sie unerwünschte Resultate auf inadäquat festgelegte Elemente oder Regeln zurückführen. Der kompetent Handelnde dagegen fühlt sich, nachdem er mit der Wahl eines geeigneten Plans gerungen hat, verantwortlich für das Ergebnis seiner Wahl, ist an ihr auch*

*gefühlsmässig beteiligt. Während er sowohl beim Verstehen als auch bei seinen Entscheidungen Abstand zu den Dingen bewahrt, fühlt er sich mit den Konsequenzen seiner Handlungen zutiefst verbunden. Ist sein Plan sehr erfolgreich, befriedigt ihn das zutiefst. Der Plan bleibt ihm jetzt – ebenso wie die gesamte Aufgabenstellung aus der Sicht seines Plans – in lebhafter Erinnerung. Ebenso wenig lässt es sich leicht vergessen, wenn sich die Ergebnisse des Plans als Katastrophe erweisen.» (A.a.O., S. 49f.)*

Kompetente Personen bewahren beim Verstehen und Entscheiden noch Abstand zu den Dingen, fühlen sich aber mit den Konsequenzen ihrer Handlungen zutiefst verbunden und behalten einen (Miss-)Erfolg wie auch den Plan selbst in Erinnerung.

Diesen Aspekt aus dem Modell von Dreyfus und Dreyfus halte ich für wegweisend. Obwohl ihr Modell immer wieder rezipiert wird, habe ich diesen Aspekt nicht mehr in den Darstellungen gefunden. Er scheint mir für das Zusammenspiel von Wissen und Handeln, von Intellekt und Intuition aber wesentlich zu sein. Auf der Stufe der Kompetenz wird die handelnde Person emotional als Entscheidungsträgerin und verantwortlich für ihre Entscheidung eingebunden. Auf den vorangehenden Stufen befolgen Personen einfach Regeln. Ihr Handeln richten (fortgeschrittene) Anfängerinnen und Anfänger nur daran aus, ob sie die Regeln korrekt befolgen. Sie haben noch nicht den Blick für die ganze Situation. Wenn etwas nicht funktioniert, dann ist entweder die Regel nicht hilfreich, oder man hat sie nicht richtig ausgeführt. Für diese Regeln trägt man als Person noch keine Verantwortung. Man verfügt also noch nicht über die Kompetenz, eine Situation selbst zu steuern und zu gestalten. Hingegen ist man als kompetente Person emotional involviert, weil man selbst für seine Entscheidungen, was zu tun ist, verantwortlich ist. Auf dieser Stufe beginnt die emotionale Anteilnahme an der Umwelt.

Die nächsten beiden Stufen sind «gekennzeichnet durch ein rasches, flüssiges und teilnehmendes Verhalten, das mit dem langsamen, distanzierten Überlegen beim Problem-Lösen kaum signifikante Ähnlichkeiten aufweist» (a.a.O., S. 51).

#### ***Stufe vier: Gewandtheit (Proficiency)***

Gewandte erkennen das Wesentliche einer Situation aus einer tiefen Anteilnahme an ihren Aufgaben und aus der Erinnerung an ähnliche Erfahrungen. «Diese Erinnerungen lösen ähnliche Pläne aus wie die, die schon damals funktionierten, und Erwartungen von Ereignissen, wie sie ebenfalls vorher in vergleichbarer Form eintraten. [...] Diese intuitive Fähigkeit, Muster (Patterns) zu benutzen, ohne sie in Komponenten zu zerlegen, wollen wir ‹holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten› (Holistic Similarity Recognition) nennen» (a.a.O., S. 52). Dreyfus und Dreyfus verwenden Intuition gleichbedeutend mit Know-how und meinen damit ein «Verstehen, das sich mühelos einstellt, wenn unsere aktuelle Situation vergangenen Ereignissen ähnelt», und das allen alltäglichen Handlungen zugrunde liegt

(a.a.O.). Trotz dieses intuitiven Verstehens analysieren Gewandte immer wieder, was als Nächstes zu tun ist, und entscheiden aus einer Distanz heraus.

*Beispiel Autofahren:* Man erkennt beispielsweise, dass man für die aktuellen Wetterverhältnisse eigentlich zu schnell unterwegs ist, überlegt dann aber bewusst, ob man bremst oder nur den Fuss vom Gas nimmt.

### **Stufe fünf: Expertentum (Expertise)**

«The proficient performer, immersed in the world of his skillful activity, sees what needs to be done, but *decides* how to do it. For the expert, not only situational understandings spring to mind, but also associated appropriate actions. The expert performer – except, of course, during moments of breakdown – understands, acts, and learns from results without any conscious awareness of the process» (Dreyfus & Dreyfus, 1987b). Expertinnen und Experten machen einfach, was normalerweise funktioniert, wenn nicht aussergewöhnliche Schwierigkeiten auftreten. Sie haben durch ihre grosse Erfahrung nicht nur einzelne Situationen memorisiert wie die Gewandten, die diese immer aus der gleichen Perspektive wahrnehmen, sondern fügen die ähnlichen Situationen mit gleichen Zielen und Vorgehensweisen zu Gruppen zusammen. Das führt dazu, dass Expertinnen und Experten beim Erkennen von ähnlichen Situationen sich gleichzeitig auch an die Entscheidungen, Aktionen und Taktiken erinnern. «Ohne Zweifel speichern wir erheblich mehr typische Situationen in unserem Gedächtnis, als unser Vokabular Worte enthält» (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 57). Die Schätzungen bei Schachmeistern gehen von etwa 50 000 verschiedenen Positionstypen aus, bei Autofahrenden dürfte das ähnlich sein.

*Beispiel Autofahren:* «Fahr-Experten verschmelzen mit ihrem Wagen zu einer Einheit» (a.a.O., S. 54).

Zuweilen überprüfen Expertinnen und Experten kritisch ihre Intuition. Doch gleicht dieser Prozess nicht einem analytischen Problemlösen, das Situationen wieder in kontextfreie Elemente zerlegt, sondern eher einem situativ-holistischen Vergleichen – einem «besonnenen Rationalisieren» (a.a.O., S. 62f.). Neue Situationen, zu welchen keine vergleichbaren Erinnerungen vorliegen, erfordern eine solch besonnene Rationalität, um das intuitiv naheliegende Handeln zu modifizieren. Wenn dies nicht erfolgt, sprechen Dreyfus und Dreyfus vom Tunnelblick, der trotz ungutem Empfinden auf dem bisherigen Vorgehen verharrt. Expertinnen und Experten können ihre Leistung durch besonnene Rationalität steigern, sofern sie dazu genügend Zeit haben.

Ich werde im Fazit zur dritten Hypothese und dem Exkurs in Abschnitt 4.3.6 dem Begriff der Intuition nachgehen und auch diese Ausführungen von Dreyfus und Dreyfus darin aufnehmen und zu anderen Ansätzen in Beziehung setzen. Ebenso werde ich das Modell nochmals in Abschnitt 4.3.3.2

aufgreifen, wenn ich das integrierende Modell des Lernens von Kaiser vorstelle, der das Stufenmodell in seine eigenen Begrifflichkeiten überführt hat.

Zusammenfassend stelle ich nun das fünfstufige Modell von Dreyfus und Dreyfus noch als Tabelle dar. Bei jeder Stufe werden die Charakteristika kurz genannt: welcher Art die Elemente (Komponenten) sind, ob ein Ziel gesetzt wird (Perspektive), wie entschieden wird und ob man als Person emotional beteiligt ist (Einstellung).

| <b>Stufen:</b>                    | <b>Komponenten</b>          | <b>Perspektiven</b> | <b>Entscheidung</b> | <b>Einstellung</b>  |
|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|---|
| <b>Neuling</b>                    | kontextfrei                 | keine               | analytisch          | distanziert   |
| <b>Fortgeschrittener Anfänger</b> | kontextfrei und situational | keine               | analytisch          | distanziert   |
| <b>Kompetenz</b>                  | kontextfrei und situational | gewählt             | analytisch          | distanziertes Verstehen und Entscheiden; an Ergebnissen gefühlsmässig beteiligt |
| <b>Gewandtheit</b>                | kontextfrei und situational | erfahren            | analytisch          | teilnehmendes Verstehen, distanziertes Entscheiden                              |
| <b>Experte</b>                    | kontextfrei und situational | erfahren            | intuitiv            | gefühlsmässig beteiligt   |

Abbildung 9: Fünf Stufen vom Novizen- zum Expertentum (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 80)

Dieses Modell finde ich deshalb bis heute so wegweisend, weil es erstmals Unterscheidungen zwischen dem Denken von Novizen/-innen und Experten/-innen mit graduellen Zwischenstufen aufzeigt. Die meisten Lerntheorien wie auch die Diskussion um die Theorie-Praxis-Relationierung nehmen diese Unterscheidung meines Erachtens viel zu wenig zur Kenntnis und entwickeln ihre Modelle generell unabhängig von diesen Differenzen. Bei der ganzen Kompetenzdebatte im Rahmen von Bologna werden zwar Kompetenzmodelle entwickelt, in denen die verschiedenen Niveaus beschrieben sind. Auf den ersten Blick scheinen sie mit dem Stufenmodell vergleichbar (von der Regelanwendung zum situativ angepassten Gestalten von komplexen neuen Situationen, vgl. z.B. Europäischer Qualifikationsrahmen, 2008). Bei genauerer Betrachtung stelle ich aber fest, dass die Essenz, die beim Stufenmodell in Form der verschiedenen Denkweisen von Novizen/-innen und Experten/-innen enthalten ist, in diesen Kompetenzmodellen verloren gegangen ist. Der Blick ist auf den Outcome fokussiert und kaum auf die Denkweise, die dahinter steht. Aus dem Novizen-Experte-Modell leite ich beispielsweise das legitime Bedürfnis von Anfängerinnen und Anfängern nach klaren Instruktionen, Rezepten und Regeln als Handlungsanleitungen ab. Eine solche Forderung steht

natürlich im Widerspruch zur Nicht-Standardisierbarkeit von professionellem Handeln (Becker-Lenz & Müller, 2009). Doch sind wir frühestens ab der Stufe «Kompetenz» gemäss Dreyfus und Dreyfus überhaupt in der Lage, Situationen in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen und eine eigene Entscheidung für das Vorgehen zu treffen. Wir müssen uns demzufolge als Profession fragen, was wir trotz der Nicht-Standardisierbarkeit Anfängerinnen und Anfängern zur Hand geben können. Diese Frage stellt sich in der Praxisausbildung der Sozialen Arbeit umso stärker, als dort konkretes Handeln unter Handlungsdruck erforderlich ist.

Das Novizen-Experten-Modell finde ich für die Praxisausbildung sehr hilfreich. Daraus leite ich einen gegenläufigen Verständigungsprozess zwischen Novizen/-innen und Experten/-innen ab, der meines Erachtens sehr gut die Herausforderungen im Verhältnis zwischen Studierenden und Praxisausbildenden beschreibt. Während es für die Studierenden als Novizinnen und Novizen darum geht, über die fünf Stufen Wissen zu *internalisieren*, müssen die Ausbildenden in der Praxis als Experten und Expertinnen lernen, ihr implizit gespeichertes, situatives Expertenwissen gegenüber den Studierenden zu deklarieren und somit zu *externalisieren*. Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 59) sprechen vom Druck, dem Expertinnen und Experten ausgesetzt sind, wenn sie ihr Handeln rational erklären müssen. Eigentlich ist Expertenwissen nicht mehr in Sprache zu fassen und zu explizieren. Aufgrund dieser Schwierigkeit versuchen Expertinnen und Experten, entweder Situationselemente zu erkennen, die sie beschreiben und durch Definitionsregeln miteinander verbinden, um eine getroffene Entscheidung rechtfertigen zu können. Oder sie erfinden Gründe, da solche Situationsmerkmale bei ihnen sowieso keine Rolle mehr spielen. Diese Form von Rationalisierung wird eher als problematisch betrachtet (a.a.O., S. 60). Die Verständigungsproblematik mag jedoch nicht immer gleich aktuell sein, denn Studierende sind nicht immer einfach Novizinnen und Novizen, und Ausbildende in der Praxis sind vielleicht auch erst «nur» Kompetente, die auch noch emotional distanziert, rational einen Plan entwerfen und das dazu nötige Wissen deshalb noch eher benennen können.

Wie ich zu Beginn dieses Abschnitts aufgezeigt habe, wird stillschweigend angenommen, dass Novizen/-innen von Experten/-innen lernen können. Im Modell von Dreyfus und Dreyfus finde ich dazu nur einige Anhaltspunkte, da sie dieses Zusammenspiel nicht explizit aufgreifen, sondern nur die fünf Stufen beschreiben, über die Novizen/-innen zu Experten/-innen werden. Sie sprechen aber von schriftlicher wie mündlicher Instruktion und von Imitation, die bei Anfängerinnen und Anfängern für das Lernen zentral seien (a.a.O., S. 41). Kontextfreie Elemente lassen sich beschreiben und für Instruktionen nutzen. Wie schon dargestellt, scheinen Expertinnen und Experten in der Lage zu sein, in dieser Form ihr Handeln zu rationalisieren (a.a.O., S. 60). Wie sich Imitation genau vollzieht, erklären Dreyfus und Dreyfus nicht explizit, doch liefern sie in dieser Hinsicht mit dem Erkennen der situationalen Elemente, die nicht mehr rational definierbar sind, einen wichtigen Anhaltspunkt (vgl.

Stufe der fortgeschrittenen Anfängerinnen und Anfänger). «Man folgt seinem Meister, weil man seinen Vorgangsweisen vertraut, auch wenn man deren Effektivität im Detail nicht analysieren und erklären kann. Indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst nicht explizit kennt. Diese impliziten Regeln können nur durch eine Person erworben werden, die sich der Imitation einer anderen Person in diesem Masse unkritisch ausliefert» (Polanyi, 1964, zit. nach Neuweg, 2004, S. 13f.). Interessant an dieser Aussage erscheint mir, dass man sich **unkritisch** ausliefern muss, man darf also nicht in den Modus des rationalen Denkens gehen, sondern muss sich voll in die Situation eingeben.

*Ich erkläre mir auf diese Weise das «Anfängerglück». Manchmal gelingt einem doch etwas als blutige Anfängerin, was eigentlich gar nicht sein kann, doch dann kann man es nicht wiederholen. Es fehlt einem die Erfahrung. Doch wie gelingt es einem denn beim ersten Mal? Ich meine, dass dieses unkritische Sich-Einlassen so stark sein kann, dass einem die Imitation bereits gelingt. Man lässt sich einfach vollumfänglich führen. Das Potenzial ist offenbar da. Das haben wir alle wohl schon erfahren können.*

Die bedeutungsvollen Elemente einer Situation erschliessen sich nur situativ über viel Erfahrung und über das Erkennen von Ähnlichkeiten. Die Brüder Dreyfus beschreiben, dass man sich beim Lernen nach Versuch und Irrtum gerne durch die Imitation von Geübteren leiten lässt (a.a.O., S. 41). Dies dürfte meines Erachtens beim Erkennen von situationalen Elementen zutreffen. Auf der Stufe der Kompetenten liesse sich eine Verständigung zwischen Novizen/-innen und Kompetenten über den Plan, was zu tun ist, herstellen. Dieser ist rational verankert und erfordert eine Zielbestimmung und Prioritätensetzung.

*Als Mutter lasse ich meine Gedanken schweifen, wie Lernen grundsätzlich geschieht: «Die Gesellschaft muss klar unterscheiden zwischen Know-how (Wissen, wie ...) und Know-that (Wissen, dass ...). Sie muss die Kinder ermutigen, ihre intuitiven Fähigkeiten zu entwickeln, um so zu Experten werden zu können. Und sie sollte sie nicht zu logischen Maschinen machen. Ist das Expertentum einmal erreicht, so muss es als das, was es ist, erkannt und bewertet werden. Wir dürfen weder den gesunden Menschenverstand (Common Sense), die Weisheit und die reifen Urteile eines Experten mit der gegenwärtigen Künstlichen Intelligenz verwechseln noch diese menschlichen Fähigkeiten weniger hoch einschätzen als kalkulierende Maschinenrationalität. Denn das wäre in der Tat wirkliche Dummheit.»*  
(Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 268)



Bezüglich des Einsatzes von Computern an Schulen sagen Dreyfus und Dreyfus deshalb: Solange er als Werkzeug, als Tutor oder als Tutand nicht bis auf die Stufe Experte gehen kann, sondern maximal bei «Kompetenz» stehen bleibt, muss der entsprechend angemessene Einsatz geprüft werden.

(A.a.O, S. 169f.)

Ich bilde hier einen Comic ab, der aufzeigt, dass das Thema immer noch hochaktuell ist.



Marc-Antoine Mathieu, geboren 1959 in Frankreich, wurde bekannt mit seiner mehrteiligen Geschichte „Julius Corentin Acquefacques, Gefangener der Träume“.

MA MATHU

#### 4.2.5 *Diskussion der zweiten Hypothese und Fazit*

Bei den einzelnen Abschnitten habe ich bereits erste Schlüsse zu meiner Hypothese gezogen, Praxisausbildung sei als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung zu bezeichnen. Die Darlegungen zeigen auf, dass es verschiedene Bezüge zwischen Theorie und Praxis gibt.

**Bei den verschiedenen Formen von Praxisbezügen und Praktika**, wie ich sie in Abschnitt 4.2.1 dargestellt habe, bestätigen die vorliegenden Untersuchungen (v.a. Schubarth u.a., 2012a), dass Berufsorientierung und Beschäftigungsfähigkeit gefördert werden. Zur Theorie-Praxis-Relationierung im Sinne von Bezugnahme auf Wissensformen aus *scientific* und *professional community* liegen nur wenige Ergebnisse vor, und diese sind sehr widersprüchlich, je nach Fachbereich. So weisen zum Beispiel Forschungsergebnisse (Schubarth u.a., 2012b) darauf hin, dass Praxisbezüge im Hochschulkontext genauso effektiv oder sogar noch effektiver sein können als in der beruflichen Praxis. Gegenüber diesen Aussagen bleibe ich aus zwei Gründen kritisch. Erstens geht aus der Darstellung der Untersuchungsergebnisse nicht hervor, in welcher Form die externen Praktika im Vergleich zum Praxisbezug in der Hochschule durchgeführt wurden, ob sie zum Beispiel gemäss den Anforderungen, die Moch (2009b) genannt hat, gestaltet waren oder ohne Anleitung. Zweitens ist meines Erachtens zu bedenken, dass Forschungspraxis und die Praxis, wissenschaftliche Texte zu verfassen, an der Hochschule erlebt werden können, die Beratungspraxis jedoch nur im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – es sei denn, man würde eine Beratungspraxis an den Hochschulen einrichten. Es gilt also zu unterscheiden, welche Theorie mit welcher Praxis (Forschungs- oder Handlungspraxis im Berufsfeld) relationiert werden soll.

Nehme ich nun die **Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit** spezifisch in den Blick, so lassen sich aus den Darstellungen folgende Aussagen herauskristallisieren:

Diverse Autorinnen und Autoren (EDK, 1999; Bussmann, 2009; Ryser u.a., 2008; Zierer, 2002; Moch, 2007, 2009a, b; Becker-Lenz u.a., 2012; Flitner, 2012; Dewe u.a., 1987) weisen darauf hin, dass die Praxisausbildung unabdingbar zur Herausbildung von Professionskompetenz notwendig ist und dass den Praxisausbildenden eine Schlüsselrolle bei der Relationierung von Theorie und Praxis zukommt. Sie begründen dies mit der «Kunstlehre» (Flitner, 2012), wie sie bei Professionen üblich ist. Dewe u.a. (1987, S. 35) merken an, «dass es für sozialpädagogisches professionelles Handeln möglicherweise Regeln der Erfahrung und Klugheit gibt, aber keine unmittelbar handlungsanleitende wissenschaftliche Theorie. Somit bleibt professionelles Handeln ein Stück weit «Kunst», die sich sehr wohl auf Wissen stützt, aber nicht selbst direkt methodisieren, also nach dem Muster wissenschaftlicher Arbeit ordnen lässt.»

Aus diesem Grund habe ich das Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) dargestellt, weil es das Verhältnis zwischen Novizen- und Expertentum näher untersucht. Daraus lassen sich bestimmte Aspekte der Relationierung ableiten.

Auf der einen Seite stehen Anfängerinnen und Anfänger, die auf Instruktion angewiesen sind, auf der anderen Seite stehen Expertinnen und Experten, deren Wissen der Sprache kaum mehr zugänglich ist. Eine Brücke scheint sich nur darin zu finden, dass Expertinnen und Experten die kontextfreien Elemente rationalisieren und Anfängerinnen und Anfänger Geübtere imitieren, um sich die situationalen Elemente über viel Erfahrung, Versuch und Irrtum zu erschliessen. Als vermittelndes Dazwischen lassen sich auf der Stufe der Kompetenten noch die rationalen Handlungspläne finden. Wissen in Form von Theorien, Modellen, Verfahrensweisen schlägt sich in den Regeln, die für Instruktion genutzt werden, und allenfalls auch in den Handlungsplänen nieder. Dafür spricht die hohe Anzahl an Checklisten, festgelegten Prozeduren, die in Betriebsabläufen zu finden sind. Bei den situationalen Elementen lässt sich das zugrunde liegende Wissen schon nicht mehr genau bestimmen und in Sprache fassen, und die Relationierung von Theorie und Praxis entzieht sich rationalen Vorgängen. Der menschliche Entscheidungsprozess ist ein unergründliches Geschäft, «eine geheimnisvolle Mischung aus sorgfältiger Analyse, Intuition und dem Wissen und der Urteilsfähigkeit, die der Mensch aus seinen Erfahrungen ableitet» (Dreyfus & Dreyfus, 1987a, S. 27). Die intuitiven Fähigkeiten von Expertinnen und Experten können offenbar nur durch Imitation oder einen eigenen langen Weg von Versuch und Irrtum entwickelt werden. Ein Novizen-Experten-Verhältnis erlaubt eben genau diese Nachahmung und ist deshalb so wertvoll.

Dreyfus und Dreyfus betonen aber auch, dass Lernen nicht mit dem holistisch-situativen Sich-eingebunden-Fühlen von gewandten Akteurinnen und Akteuren, Expertinnen und Experten zu vergleichen sei.

*«Beim Lernen hingegen müssen Teile des Geistes distanziert und abgehoben bleiben. Ein wachsamer Geist muss entscheiden, welche Ereignisse die gewählten Aktionen rechtfertigen und verstärken und welche Ereignisse anzeigen, dass man seine Erwartungen oder Entscheidungen künftig in ähnlichen Situationen modifizieren sollte oder wann man vergangene, vermeintlich ähnliche Situationen bei künftigen Erwartungen oder Entscheidungen voneinander unterscheiden sollte. Ein Teil des Geistes ist also zuständig für die Feinabstimmung oder Zerlegung der jeweils aktuellen Erinnerungen, um so künftiges Verhalten effektiver steuern zu können.» (Dreyfus & Dreyfuss, 1987a, S. 67)*

Obwohl die «besonnene Rationalität» bei Expertinnen und Experten (a.a.O., S. 62f.) anders gelagert ist als die rationale Überprüfung der Anfängerinnen und Anfänger oder der Kompetenten, scheint mir darin ein weiteres Potenzial von Verständigungsmöglichkeit zwischen Experten/-innen und

Novizen/-innen zu liegen. Werden diese Reflexionen von Expertinnen und Experten auch nur bruchstückhaft versprachlicht, so bieten sie den Novizinnen und Novizen wahrscheinlich Anknüpfungspunkte für Verstehens- und Deutungsprozesse.

Solche Verständigungsprozesse zwischen Novizen/-innen und Experten/-innen scheinen offenbar zentral zu sein, wie auch Moch u.a. betonen, damit die Praxisausbildung Professionskompetenz fördert. Es reicht nach dem Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987a) jedoch nicht, dass Praxisausbildende einfach Expertinnen und Experten in ihrem Handlungsfeld sind. Sie müssen vielmehr die Fähigkeit entwickeln, Anfängerinnen und Anfänger zu instruieren, sie bei ihren Imitationen zu beobachten und dazu Rückmeldungen zu geben sowie mit ihnen ihre Handlungspläne kritisch zu reflektieren. Das erfordert zusätzliche «Meisterschaft» – Expertinnen und Experten müssen in der Lage sein, ihr Know-how in Know-that zu übersetzen. Wie dies gelingen kann, ist letztendlich eine didaktische Frage.

*Mir wird bewusst, dass die Aufgabe der Didaktik eigentlich vor allem darin besteht, herauszufinden, wie Know-how in Know-that zu übersetzen und wie Know-that wiederum in Know-how zu überführen ist. Wenn man die Menschen einfach frei lernen liesse, wie man ihnen das im Kleinkindalter noch zugesteht, dann käme es wahrscheinlich nicht zu der Trennung von Wissen und Handeln und nicht zu den vielen unsäglichen systembedingten und selbst erzeugten Blockierungen. Doch ist dieses freie Lernen durch Versuch und Irrtum und Imitation immer möglich? Wenn sich der Mensch in neue Gebiete wagt, gibt es wahrscheinlich letztendlich nur diesen Weg. Wenn hingegen auf dem Wissen von anderen aufgebaut werden soll, um nicht immer wieder selbst das Rad neu erfinden zu müssen, dann setzt dies höchstwahrscheinlich schriftliche oder verbale Instruktion voraus, und diese bedingt Know-how in Know-that zu übersetzen. Geht man von der Begründungsverpflichtung nicht nur bei der Wissenschaft, sondern auch beim professionellem Handeln aus, dann muss man handlungsvorbereitendes und handlungsrechtfertigendes Wissen beiziehen (Neuweg, 2006, S. 32). Doch wie gelingt einem das – intuitiv oder nur rational? Vielleicht gibt es das Sowohl-als-auch über Diskurs. Ich komme später darauf zurück.*

Wenn die Übersetzung von Know-how in Know-that und umgekehrt jedoch gelingt, dann können Praxisausbildende das wissenschaftliche Wissen und ihr Handlungswissen miteinander verknüpfen und zumindest bruchstückhaft in Sprache fassen. Ihre Schlüsselrolle für die Praxisausbildung liegt nach meinem Verständnis gerade in dieser Fähigkeit der Verbindung und der Explikation.

Praxisausbildende relationieren verschiedene Wissensbestände und machen diese Relationierungen im besten Falle sogar explizit. Sie können andere Expertinnen und Experten unterstützen, ihr implizites Wissen zu explizieren, und sind fähig, Anfängerinnen und Anfänger zu instruieren, indem sie die kontextfreien Elemente aufzeigen können.

In diesem Sinne liegt dem Novizen-Experten-Verhältnis auch ein Theorie-Praxis-Verhältnis zugrunde. Die Novizinnen und Novizen verfügen vor allem über an der Hochschule vermitteltes deklaratives, theoretisches Wissen (Know-that), die Expertinnen und Experten hauptsächlich über implizites, praktisches Wissen (Know-how).

Doch der Schein trügt für die Disziplin der Pädagogik wie für die der Sozialen Arbeit. Denn bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass Studienanfängerinnen und -anfänger bereits über implizites Wissen verfügen. In der Pädagogik verfügen angehende Lehrkräfte als ehemalige Schülerinnen und Schüler über sehr viel implizites Wissen zu Schule und Unterricht (vgl. Wahl 2001; Schüssler & Keuffer, 2012, S. 186). In der Sozialen Arbeit zeigt sich dieses Bild meines Erachtens ähnlich, wenn auch ein wenig anders gefärbt. Anfängerinnen und Anfänger verfügen zwar nur über wenig Erfahrung im Sozialen Bereich, doch sind Alltagsprobleme Ausgangspunkt für Beratung, Begleitung und Anleitung in der Sozialen Arbeit. (Eigene) Alltagssituationen gestalten Studienanfängerinnen und -anfänger bereits aus Erfahrung. Es gilt nun, dieses alltägliche Erfahrungswissen in fachliches (Erfahrungs-)Wissen zu überführen, denn die Problemkonstellationen sind spezifisch anders in der Sozialen Arbeit und erfordern andere Herangehensweisen. Anfängerinnen und Anfänger müssen also ihr implizites Wissen neu kontextualisieren, neue kontextfreie Elemente, die für die Soziale Arbeit relevant sind, und neue situative Elemente erkennen lernen.

*Ich frage mich bezüglich der letzten Gedanken, ob der blinde Aktionismus, der in der Sozialen Arbeit oft beklagt wird, wohl daher rührt? Man vermeint zu wissen, worum es geht, alltägliches implizites Wissen übernimmt die Handlungssteuerung, und man vergisst dabei den Unterschied zwischen Alltagswissen und Professionswissen.*

*Mag das sein? Ich mache die Erfahrung, dass dies in allen Feldern der Sozialen Arbeit, in denen man Alltagssituationen mit der Klientel erlebt, noch viel häufiger der Fall ist. Dort ist die Herausbildung von neuem, professionellem, implizitem Wissen besonders hartnäckig einzufordern.*

Neben Instruktion und Imitation scheint mir die Reflexion einen dritten Weg zu öffnen, welche auch Dreyfus und Dreyfus (1987a, S. 67) beim Lernen als Voraussetzung betrachten. Moch (2007, 2009b) spricht nur von «lehrender Praxis», wenn Reflexion, Diskrepanzerlebnisse und explizierender Wissensbezug möglich sind.

Weitere Untersuchungen zur Relationierung während der Praxisausbildung konnte ich nicht finden. Bezüglich der Hypothese, Praxisausbildung der Sozialen Arbeit sei als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung zu verstehen, kann ich aus meinen Erörterungen zusammenfassend das Fazit ziehen, dass Praxisausbildung in der Tat als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung fungieren kann und den Praxisausbildenden dabei eine Schlüsselrolle zukommt. Ob die Relationierung hingegen gelingt, hängt

von diversen Faktoren ab, die noch sehr wenig untersucht sind und noch nicht verallgemeinert werden können.

Mit der nächsten Hypothese möchte ich nun tiefer ergründen, wie die Relationierung geschieht.