Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit HSA, Olten

Master of Arts in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation

Modul MA10 Master Thesis

Das Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und von Praxisausbildenden

Eine vergleichende Analyse ausgehend von Leistungsberichten der Praxisausbildung

Andrea Buchs

Eingereicht bei: Prof. Dr. Stephan Kösel

Olten, 14. Juli 2017

Abstract

In der vorliegenden Arbeit steht der Kompetenzbegriff im Bachelorstudium von Studierenden an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW im Zentrum. Durch eine theoretische Annäherung an den Kompetenzbegriff und durch die Analyse von Leistungsberichten, welche Praxisausbildende über Studierende in ihren Ausbildungspraktika verfasst haben, werden mögliche Antworten auf folgende Fragestellung herausgearbeitet: *Welches Verständnis von Kompetenz wird aus den untersuchten Leistungsberichten ersichtlich und inwiefern stimmt dieses mit demjenigen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW überein?*

Die Relevanz des Themas und der Fragestellung zeigt sich einerseits darin, dass Hochschule und Praxisorganisationen in Bezug auf die praktische Ausbildung die Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden in Sozialer Arbeit gemeinsam wahrnehmen. Folglich ist ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich des Bildungsziels zentral für einen gelingenden Ausbildungsprozess. Andererseits ist das Thema Kompetenz für die Hochschulen in Sozialer Arbeit relevant, da die Kompetenzorientierung sowohl einen professionstheoretischen wie auch einen bildungspolitischen Hintergrund hat.

Die Analyse hat gezeigt, dass sich Praxisausbildende, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, grundsätzlich am Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW orientieren. Sowohl Hochschule wie Praxisausbildende gehen von einem Kompetenzverständnis aus, welches das eigenverantwortliche Lernen in den Vordergrund stellt. Ein Unterschied zeigt sich in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, welche in den analysierten Leistungsberichten stärker in den Vordergrund gestellt werden, als im Kompetenzverständnis der Hochschule. Diesbezüglich öffnet sich ein Themenfeld, welches im historischen Rückblick in Bezug auf die Ausbildung von Sozialarbeitenden immer wieder diskutiert worden ist (vgl. Kruse 2004: 231 f.). Eine zentrale Erkenntnis aus der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff besteht darin, dass die Hochschulen für Soziale Arbeit vor der besonderen Herausforderung stehen, den Studiengang so zu gestalten, dass einerseits die Vorgaben der Bologna-Reform hinsichtlich Modularisierung und Vergleichbarkeit eingehalten werden und andererseits einen individuellen, auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden eingehenden Ausbildungsprozess ermöglicht werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Forschungsstand 3

3. Fragestellung und Zielsetzungen 9

4. Die Praxisausbildung an den Fachhochschulen in der Schweiz 11

4.1 Die Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 14

5. Kompetenzorientierung aus professionstheoretischer und bildungspolitischer Sicht 15

6. Der Kompetenzbegriff 18

6.1 Kompetenz als Sammlung allgemeiner Fähigkeiten (generic Skills) 20

6.2 Behavioristische Auffassung von Kompetenz 21

6.3 Kognitivistische Auffassung von Kompetenz 21

6.4 Kompetenz und Sozialisation 23

6.5 Kompetenz und Motivation 24

6.6 Handlungskompetenz nach Roth 25

6.7 Kompetenz und Performanz oder das Verhältnis von Wissen und Können 26

6.8 Verschiedene Dimensionen des Kompetenzbegriffs 28

7. Einschätzungsdimensionen des Kompetenzbegriffs 29

7.1 Dimension a) Generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten 29

7.2 Dimension b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert 32

7.3 Dimension c) Vermittlung und Aktivierung von aussen 35

7.4 Dimension d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung 37

7.5 Dimension e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld 39

8. Das Kompetenzverständnis der HSA FHNW 40

8.1 Definition von Kompetenz der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 40

8.2 Das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 41

8.3 Professioneller Habitus und Selbstreflexion 42

8.4 Der Prozess des Kompetenzerwerbs 44

8.5 Einordnung des Kompetenzverständnisses der HSA FHNW 45
9. Methodisches Vorgehen 54
10. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 57
10.1 Dimension a) Generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten 59
10.2 Dimension b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert 64
10.3 Dimension c) Vermittlung und Aktivierung von aussen 67
10.4 Dimension d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung 69
10.5 Dimension e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld 72
10.6 Induktiv erarbeitete Dimensionen 74
10.7 Zusammenfassung Kompetenzverständnis Praxisausbildende 77
11. Vergleich Kompetenzverständnis Hochschule und Praxisausbildende 79
12. Diskussion der Ergebnisse 88
13. Limitation der Untersuchung und Ausblick auf weitere Forschungsfragen 96
14. Schlusswort 98
Literaturverzeichnis 100
Abbildungsverzeichnis 106
Anhang 107

1. Einleitung

Der Begriff Kompetenz wird aktuell in Zusammenhang mit verschiedenen gesellschaftlichen Themenbereichen diskutiert. Die sich insgesamt rasch verändernde Welt und insbesondere die Veränderungen der Arbeitswelt stellen gemäss dem promovierten Betriebswirt Cachelin neue, höhere Anforderungen an das persönliche Wissens- und Kompetenzmanagement. Als Beispiel nennt er die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit sich selbst, um das eigene Potenzial erkennen und nutzen zu können (vgl. Cachelin 2017: 13). Cachelin bringt den Kompetenzbegriff in einen Zusammenhang mit grundsätzlichen Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt. Für die Soziale Arbeit ist das Thema Kompetenz besonders relevant, da die Kompetenzorientierung an den Fachhochschulen sowohl einen bildungspolitischen wie auch einen professionstheoretischen Hintergrund hat. Aus diesem Grund lohnt es sich, den Kompetenzbegriff in Zusammenhang mit der Ausbildung in Sozialer Arbeit näher zu betrachten.

Professionelle der Sozialen Arbeit sind in Arbeitsfeldern tätig, die aus verschiedenen Gründen durch Komplexität gekennzeichnet sind. Beispielsweise ist professionelles Handeln nicht standardisierbar und kann nicht nach einer bestimmten Methode routiniert werden. Folglich ist professionelles Handeln immer mit einem gewissen Grad an Unsicherheit verbunden. Ein weiteres Merkmal professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit bildet die diffuse Allzuständigkeit für komplexe Probleme, welche aus einer geringen Spezialisierung des Handlungsfeldes resultiert. Sehr häufig sind Professionelle der Sozialen Arbeit auf die Zusammenarbeit mit anderen Berufen und Professionen angewiesen. Die Loyalitätsverpflichtung an Klientel und gleichzeitig auch an der Gesellschaft bildet ein weiteres Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit. Klientenbezogene Dienstleistungen der Sozialen Arbeit können immer nur gelingen, wenn die Klientin oder der Klient selber aktiv mitwirkt. Eine Veränderung der Situation der Klientinnen und Klienten ist ohne deren Mitwirkung nicht möglich. Koproduktion und Kooperation sind folglich zentrale Elemente professionellen Handelns. Die Sozialarbeitenden sind stets als ganze Person in das Handeln und in den Unterstützungsprozess involviert, weshalb der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit besondere Bedeutung zukommt (vgl. Freund/Stotz 2011: 59 f.). Professionelle der Sozialen Arbeit müssen folglich über Professionskompetenzen verfügen, damit sie den Anforderungen der durch die oben beschriebenen Strukturmerkmalen geprägten Arbeitsfelder gewachsen sind (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2011: 121).

Nicht nur aus professionstheoretischer Sicht weist der Kompetenzbegriff Relevanz auf, sondern auch in bildungspolitischer Hinsicht, da die Kompetenzorientierung seit der Bologna-Reform ein zentrales Element der modularisierten Studiengängen darstellt. So ist das

Bachelorstudium in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW konsequent kompetenzorientiert ausgerichtet und das Bildungsziel wird durch das Kompetenzprofil der FHNW definiert (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 62).
In Bezug auf den Erwerb der Professionskompetenzen nimmt die praktische Ausbildung einen wichtigen Stellenwert ein. Die Praxisausbildung ist integrierter Bestandteil des Bachelorstudiums an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Die Ausbildnerinnen und Ausbildner in der Praxis übernehmen einen wichtigen Ausbildungsteil, in dem die Studierenden im Praxisalltag relevante Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis erkennen und verstehen können. Weiter erwerben die Studierenden im Rahmen der Praxisausbildung Kompetenzen, um mit Hilfe von theoretischem Wissen Situationen in der Praxis verstehen und erklären zu können. Sie lernen, darauf begründet Interventionen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (vgl. Roth/Merten 2014: 17). Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW gibt das Bildungsziel in Form eines Kompetenzprofils vor, an dem sich alle Module des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit ausrichten. Die Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden liegt bei der Hochschule, im Rahmen der Praxisausbildung aber auch bei den Praxisorganisationen und Praxisausbildenden. Damit ein Ausbildungsauftrag in geteilter Verantwortung gelingend wahrgenommen und umgesetzt werden kann, stimmen idealerweise die Vorstellungen von Hochschule und Praxisorganisationen hinsichtlich des Bildungsziels überein. Die vorliegende Arbeit richtet den Fokus auf diese Schnittstelle und stellt die Frage, inwiefern die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und Praxisausbildende über das gleiche Verständnis von Kompetenz verfügen oder ob diesbezüglich Unterschiede auszumachen sind. Um mögliche Antworten auf diese Frage zu erhalten, werden von den Praxisausbildenden verfasste Leistungsberichte über Studierende im Bachelorstudium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW untersucht. Das daraus zum Vorschein kommende Kompetenzverständnis wird anschliessend mit demjenigen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW verglichen.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich folgendermassen: Im Kapitel 2 werden einzelne, relevante Studien dargelegt, welche als Basis für die Formulierung der Grundannahmen, der Fragestellung und der Zielsetzungen im Kapitel 3 dienen. Das Kapitel 4 beschreibt die Praxisausbildung generell an den Fachhochschulen in der Schweiz sowie spezifisch auf die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bezogen. Anschliessend folgen in den Kapiteln 5 und 6 ein Überblick über den Kompetenzbegriff aus professionstheoretischer und bildungspolitischer Sicht sowie eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz, um am Ende des Kapitels 6 den Kompetenzbegriff in verschiedenen Dimensionen darstellen zu können. Im Kapitel 7 werden die fünf Dimensionen von Kompetenz in theoretisch fundierte Einschätzungsdimensionen ausdifferenziert, welche der Analyse der Leistungsberichte dienen. Das Kompetenzverständnis der Hochschule für

Soziale Arbeit FHNW wird unter Kapitel 8 ebenfalls in diese Dimensionen und Einschätzungsdimensionen eingeordnet. Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens im Kapitel 9 werden im Kapitel 10 die Ergebnisse der Analyse dargestellt und interpretiert, wodurch der erste Teil der Fragestellung beantwortet wird. Im Kapitel 11 wird der zweite Teil der Fragestellung beantwortet, indem das Kompetenzverständnis der Hochschule verglichen wird mit demjenigen, welches aus der Analyse der Leistungsberichte ersichtlich geworden ist. Welche Bedeutung diese Erkenntnisse für die Hochschule, die Praxisausbildenden und die Studierenden haben, wird unter Kapitel 12 diskutiert. Das Kapitel 13 legt die Limitationen der Untersuchung dar und gibt einen Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen, bevor die Arbeit mit dem Schlusswort abgerundet wird.

2. Forschungsstand

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine auf die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW beschränkte Untersuchung von Leistungsberichten aus den Ausbildungspraktika über Studierende im Bachelorstudium. Eine ebenfalls das Kompetenzverständnis der Hochschule und der Praxisausbildenden analysierende Studie existiert bisher nicht. Im Folgenden werden einzelne, ausgewählte Studien zu den Themen Kompetenzorientierung im Studium, Entwicklung von Handlungskompetenz sowie zu den Erwartungen der Praxis an die Ausbildung dargestellt. Zudem wird am Ende des Kapitels auf das Thema Eignung und Persönlichkeitsbildung eingegangen, welches im historischen Rückblick in Bezug auf die Ausbildung von Sozialarbeitenden immer wieder diskutiert worden ist. Auf der Basis der dargelegten Studien werden im dritten Kapitel Grundannahmen, die zu untersuchende Fragestellung sowie die Zielsetzungen der Arbeit formuliert.

Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre

In einem Fachgutachten untersuchten Schaper/Reis/Wildt et al. (2012) die kompetenzorientierte Gestaltung von Studiengängen, Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Sie analysierten, welche Anforderungen sich aus der Kompetenzorientierung ergeben und welche Arten von Kompetenzverständnissen Grundlage eines kompetenzorientierten Studiengangs bilden können. Weiter gehen sie auf didaktische Ansätze ein, auf praxisbezogene Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen des Lehrens, Lernens und des Prüfens und behandeln Themen wie Evaluation, Qualitätssicherung und Qualifizierung von Lehrenden (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 92). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Thematik des Kompetenzverständnisses von Bedeutung. Die Analyse verschiedener Kompetenzauffassungen von Schaper et al. (2012) zeigt, dass in der bildungswissenschaftlichen Kompetenzforschung kein einheitlicher Kompetenzbegriff

auszumachen ist, jedoch drei Ansätze besonders verbreitet sind (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 92):

- In der empirischen Bildungsforschung werden Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen für komplexere Anforderungsbereiche“ betrachtet.
- In der Berufspädagogik steht die handlungstheoretische Auffassung von Kompetenz im Vordergrund, bei der „die Befähigung zur Situationswahrnehmung und -modellierung sowie zur Situationstransformation“ im Fokus ist.
- In der Berufsbildungsforschung werden Kompetenzen als „multifunktionale und domänenübergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen“ verstanden. Diese werden in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen aufgegliedert (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 92).

Nach Schaper et al. (2012) sind diese einzelnen Kompetenzauffassungen zu wenig breit angelegt und bilden den komplexen Kompetenzbegriff nicht vollumfänglich ab. Aus diesem Grund empfehlen sie die Ausarbeitung eines Kompetenzverständnisses mit akademischer Orientierung, welches folgende Kernelemente beinhalten sollte (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 92 f.):

- Menschen befähigen, in bestimmten Anforderungsbereichen „angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln“.
- Die Anforderungsbereiche, in denen akademisches Handeln stattfindet, sollen durch Komplexität, Neuartigkeit und durch hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sein.
- Kompetenz wird als Befähigung zu einem Handeln verstanden, welches durch „komplexes Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationale Orientierungen und (Wert-)Haltungen“ gekennzeichnet ist.
- Akademische Kompetenzen zeichnen sich aus durch: „spezifische Befähigung zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte, (…), wissenschaftliche Analyse und Reflexion, anschlussfähige Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen und -konzepten und Methoden, Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns“ (Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 92 f.).

Schaper et al. (2012) formulieren in ihrem Fachgutachten Nutzen, Risiken und Ressourcen von Kompetenzorientierung. Als Vorteil und Nutzen kompetenzorientierter Studiengänge wird das hohe Niveau hinsichtlich des Umgangs mit Wissen genannt, da es nicht nur um Wissensaneignung, sondern um das Entwickeln von Fähigkeiten geht, die es erlauben, das Wissen in anspruchsvollen Situationen auch anwenden zu können. Das Lernen erfolgt bei einer Orientierung an Kompetenzzielen zielgerichteter und effektiver, wobei der

selbstständige Kompetenz- und Wissenserwerb gefördert wird. Damit der Kompetenz- und Wissenserwerb selbstständig erfolgen kann, müssen jedoch die dafür notwendigen Fähigkeiten gefördert werden. Kompetenzorientierte Studiengänge beschreiben, über welche Kompetenzen die Studierenden beim Abschluss verfügen sollten. Das Offenlegen von Lernzielen, deren Zusammenhängen und den Wegen dazu sorgt für Transparenz gegenüber den Studierenden, was dazu führt, dass der Kompetenzerwerb vermehrt auch langfristige Ziele beinhalten kann. Eine kompetenzorientierte Gestaltung birgt zudem den Nutzen, dass die Studienangebote zielgerichtet koordiniert und die einzelnen Elemente aufeinander abgestimmt werden müssen (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 86 ff.).

Als Risiko oder Herausforderung bezeichnen Schaper et al. (2012) den höheren Aufwand, welcher für das Gestalten von Lern- und Lehrarrangements in Kauf genommen werden muss. Hinzu kommt das Risiko, dass bei einer stärkeren Orientierung an der Berufspraxis die wissenschaftlichen Kompetenzen zu kurz kommen können. Weiter besteht die Gefahr, dass die Vermittlung von solidem Grundlagenwissen vernachlässigt wird, weil der Schwerpunkt auf komplexen Kompetenzen gelegt wird. Die durch die Bologna-Reform stark modularisierten Studiengänge erschweren die Behandlung von neuartigen oder ungewöhnlichen Themen, da solche stets in Abstimmung des Lehrplans mit anderen Lehrenden erfolgen müssen. Das Fördern einer auf extrinsische Motivationsanreize ausgerichteten Lernmotivation wird als weiteres Risiko kompetenzorientierter Studiengänge genannt, da die Credit-Punkte und die damit zusammenhängenden Teilnoten im Vordergrund stehen und weniger die Auseinandersetzung mit den Themeninhalten (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 88 ff.).

Schaper et al. (2012) weisen zudem darauf hin, dass eine vollständige Umstellung auf kompetenzorientierte Studiengänge einen grundlegenden Veränderungsprozess an den Hochschulen erfordert, welcher nicht rasch, sondern nur schritt- und stufenweise angegangen werden kann (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 90).

Entwicklung von Handlungskompetenzen während dem Studium

Herbert Effinger (2005) hat die Entwicklung von Handlungskompetenzen während dem Studium in Sozialer Arbeit untersucht und dabei Absolventinnen und Absolventen der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden befragt. Effinger (2005) kam dabei zum Schluss, dass die Hochschule in Bezug auf die Vermittlung von Fachwissen, Rechtswissen und hinsichtlich der Reflexion des eigenen Handelns ihren Lehrauftrag zwar erfüllt, jedoch nicht hinsichtlich Theorien der Sozialen Arbeit, da die Befragten auch ohne diese Theorien auszukommen scheinen. Weiter zeigt die Studie auf, dass zentrale Kompetenzen mehrheitlich nicht als im Studium erworbene, sondern als bereits vor dem Studium mitgebrachte Kompetenzen betrachtet werden. Effinger (2005) stellt deshalb die

Frage, ob allenfalls bei der Zulassung zum Studium geprüft werden müsste, ob die für die Entwicklung von professionellen Kompetenzen notwendigen, im bisherigen Sozialisationsprozess erworbenen Schlüsselkompetenzen vorhanden sind. Effinger (2005) stellt damit die „Bildbarkeit sozialarbeiterischer Kernkompetenzen“ in Frage (Effinger 2005: 227 f.). Zudem kritisiert er die mit der Bologna-Reform eingeführten Studiengänge und sieht in diesen die Gefahr einer zu starken wissenschaftlichen Orientierung, welche zu Lasten von Praxisanteilen und methodischer Ausbildung geht (vgl. Effinger 2005: 227).

Praxisbezug der Ausbildung, Erwartungen der Praxis an die Ausbildung

Salustowicz et al. (1985) untersuchten in ihrer Studie die Themen Praxisbezug der Ausbildung, Berufseinstieg und die Erwartungen der Praxis an die Ausbildung von Sozialarbeitenden. Dabei sind sowohl Absolventen einer Deutschen Fachhochschule wie auch Praxisausbildende befragt worden (vgl. Salustowicz/Neuser/Klinkmann 1985: 3). Die Mehrheit der befragten Studierenden war der Meinung, dass für einen grossen Teil der Aufgaben, welche sie im Jahrespraktikum antrafen, keine theoretische Ausbildung notwendig war. Sie gaben weiter an, nicht gelernt zu haben, wie theoretische Vorstellungen und Kenntnisse in praktisches Handeln umgesetzt werden können und dass an der Hochschule keine theoretischen Ansätze vermittelt werden, welche die Probleme der Klientinnen und Klienten lösen können (vgl. Salustowicz et al. 1985: 236).
Die befragten Studierenden erachteten insbesondere diejenigen Studienformen und Studieninhalte als qualifizierend für ihren Beruf, welche sich auf praktisches Handeln beziehen und bei denen sie praktische Erfahrungen machen konnten, wie beispielsweise Jahrespraktika oder Projekte (vgl. Salustowicz et al. 1985: 239).
Die Praxisausbildenden betrachteten Theoriewissen nicht als notwendig oder sogar als hinderlich für die Arbeit als Sozialarbeiter bzw. Sozialarbeiterin (vgl. Salustowicz et al. 1985: 227). Die Eignung der angehenden Sozialarbeitenden hat in den Augen der Praxisausbildenden nichts mit theoretischem Wissen zu tun (vgl. ebd.: 240). Der ‚ideale Sozialarbeiter/Sozialpädagoge‘ wird vielmehr mit Persönlichkeitsmerkmalen, wie Geduld, Fähigkeit zum Zuhören, Offenheit, Flexibilität oder Kommunikationsfähigkeit, umschrieben (vgl. Salustowicz et al. 1985: 227).
Die Studie zeigte weiter auf, dass das an dieser Hochschule vorhandene Berufsanerkennungsjahr nicht nur berufliches Handlungswissen vermittelt, sondern auch Eigenschaften wie Disziplin, Verantwortungsbewusstsein, Lernbereitschaft oder Kooperationsfähigkeit fördert (vgl. Salustowicz et al. 1985: 240).
Nach Salustowicz et al. (1985) sollten die Hochschulen den Fokus nicht nur auf die Ausbildung von Fachkräften legen, sondern auch auf praxisbezogene Forschung und verschiedene Dienstleistungen, wie Entwicklungsarbeit und das Erarbeiten neuer Lösungen

und Ideen. Salustowicz et al. plädieren für eine stärkere Kooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisationen. Beispielsweise müssten Projekte jeweils sowohl einen praktischen Bezug, wie aber auch einen forschungsbezogenen Anteil enthalten (vgl. Salustowicz et al. 1985: 244).

Nach Schulze-Krüdener/Homfeldt (2002) kommt in verschiedenen Studien zum Vorschein, dass die nachhaltige Vermittlung von praxisrelevantem Wissen den Hochschulen schwerfällt und nur ein kleiner Teil des an der Hochschule gelernten Wissens für die in der Praxis tätigen Professionellen rückblickend als relevant betrachtet wird. Das im Berufsalltag und im konkreten Handlungsfeld häufig durch Berufskolleginnen und –Kollegen vermittelte Wissen wird höher gewertet, als die im Studium erworbenen Kenntnisse (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002: 113). Sozialkompetenzen und kommunikative Fähigkeiten werden als zentrale berufliche Handlungskompetenzen betrachtet. Hinzu kommen auf das jeweilige Handlungsfeld bezogene spezifische Fach- und Methodenkompetenzen. Aus Sicht von vielen in der Praxis tätigen Professionellen müssen berufliche Kompetenzen ‚on the job' erlernt werden. Auch Studierende bemängeln während dem Studium die fehlende Praxisrelevanz des an der Hochschule vermittelten Wissens. Diese Erwartung kann jedoch nicht erfüllt werden, denn das praktische Handeln im Beruf kann sich nicht in der Hochschule selber abspielen, sondern vollzieht sich ausschliesslich in der Praxis. Das professionelle Handeln in der Praxis kann jedoch zum Gegenstand des Studiums gemacht werden (vgl. Giesecke 2000 zit. in Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002: 113 f.).
Schulze-Krüdener et al. (2002) weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Praxisausbildung hin. Praktika stellen demnach einen idealen Lernort zur Entwicklung und Einübung von professionellem Handlungswissen dar. Die Berufspraxis kann analysiert werden und die Studierenden werden mit Handlungsproblemen und Widersprüchlichkeiten professionellen Handelns im jeweils spezifischen Berufsfeld konfrontiert. Durch Praktika erhalten Studierende die Möglichkeit, das in der Ausbildung erworbene Wissen zu erproben, erweitern und auch zu reflektieren. Die Praktika leisten dadurch auch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Berufsidentität (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2002: 116).

Wer bestimmt, wer kompetent ist?

In einem bereits älteren Werk von Müller/Otto/Peter/Sünker aus dem Jahre 1982 findet sich ein Artikel von Thomas Lau und Stefan Wolff, in dem sie Modelle kompetenter Sozialarbeit kritisieren und die Frage stellen, wer eigentlich bestimmt, wer kompetent ist. Unter anderem kritisieren sie, dass die Anforderungen an die Sozialarbeitenden steigen, je genauer die Probleme der Sozialen Arbeit wissenschaftlich analysiert werden (vgl. Lau/Wolff 1982: 272). Weiter beschreiben sie die Diskrepanz zwischen den Modellen kompetenter Sozialarbeitenden und der tatsächlich in der Praxis zu beobachtenden Handlungen, welche

im Vergleich zu den Modellvorstellungen stets als defizitär bewertet werden. Lau/Wolff plädieren deshalb dafür, die tatsächlichen Handlungen der Sozialarbeitenden in der Praxis zu betrachten und bei deren alltäglichen Problemen anzusetzen (vgl. Lau/Wolff 1982: 274). Sie kommen zum Schluss, dass eine Kompetenztheorie, die die praktischen Alltagsprobleme der Sozialarbeitenden ausblendet und welche die in der Praxis stattfindenden Handlungen erst einmal als fehlerhaft definiert, den Sozialarbeitenden keinen Nutzen bringt, um die bestehende Praxis unter Berücksichtigung struktureller und politischer Rahmenbedingungen zu verbessern (vgl. Lau/Wolff 1982: 293). Angemessenes sozialarbeiterisches Handeln ist nicht an idealen Modellvorstellungen sozialarbeiterischer Kompetenz, welche den jeweiligen Kontext ausblenden, zu messen, sondern stets an den praktischen Anforderungen der Arbeitssituationen (vgl. Lau/Wolff 1982: 297).

Persönlichkeitsbildung und Eignung im historischen Rückblick

Dr. Elke Kruse (2004) hat in ihrer Studie die historische Entwicklung der Sozialarbeits- und Sozialpädagogikausbildung untersucht. Dabei ist sie auf einige zentrale Themen gestossen, die im historischen Verlauf in allen Phasen der Ausbildung immer wieder aufgekommen und diskutiert worden sind. Dazu gehören beispielsweise die Frage um das Niveau bzw. den Akademisierungsgrad der Ausbildung, die Diskussion um das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Debatten um das Verhältnis von Theorie und Praxis während dem Studium oder Diskussionen um die ‚richtige' Ausbildungsinstitution sowie um die Vielfalt von Ausbildungskonzepten. Hinsichtlich der Debatte um die ‚richtige' Ausbildungsinstitution spricht sich Kruse (2004) dafür aus, dass Standards festgelegt und verschiedene Ausbildungsvarianten in einen Zusammenhang gestellt werden sollten. Der Vielfalt der Ausbildungsinstitutionen und -Konzepten sollten die Hochschulen mit angemessenen Qualitätssicherungsmassnahmen gerecht werden können (vgl. Kruse 2004: 233).
Ein weiteres Thema, welches rückblickend betrachtet immer wieder in den Vordergrund gerückt ist, bildet die Frage nach der persönlichen Eignung und der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung (vgl. Kruse 2004: 231 f.). Insbesondere in den Anfängen einer institutionalisierten Ausbildung wurde die persönliche Eignung in den Vordergrund gestellt und die Ausbildung sollte zu einem grossen Teil Persönlichkeitsbildung sein (vgl. Kruse 2004: 237). Als Datum für den Beginn der Institutionalisierung der Ausbildung in Sozialarbeit wird die von Alice Salomon gegründete Soziale Frauenschule 1908 in Berlin betrachtet (vgl. Kruse 2004: 32). Nach Alice Salomon bestand die Ausbildung an der Sozialen Frauenschule nicht nur aus dem Vermitteln von Wissen und Methoden, sondern auch aus Persönlichkeitsbildung im Sinne von Vermittlung von Werten, Idealen und einer ethischen Grundhaltung (vgl. Kruse 2004: 38). Die Persönlichkeitsbildung hatte nach Alice Salomon einen zentralen Stellenwert in der Ausbildung inne. Nach Sachsse (1994) wurde damals die konkrete Umsetzung von persönlichkeitsbildenden Zielen und Massnahmen in der

Ausbildung zwar von der Wissensvermittlung getrennt, jedoch blieben die berufsethischen, persönlichkeitsbildenden Aspekte im Lehrplan der Sozialen Frauenschule diffus. Beispielsweise verfügte das Fach Berufsethik über keinen klar definierten Stoffplan. Persönlichkeitsbildende, berufsethische Elemente bildeten neben dem Fach Berufsethik auch die Gestaltung der Atmosphäre in der Schule im Sinne einer Lebensgemeinschaft oder eine soziale Grundorientierung im Ausbildungsgang (vgl. Sachsse 1994: 245 ff.).
Persönliche Eignung und persönlichkeitsbildende Elemente in der Ausbildung sind im Zuge der Weiterentwicklung der Ausbildungsgänge in Sozialer Arbeit immer wieder diskutiert worden. Beispielsweise stellte Heinrich Weber die Eignung stark in den Vordergrund, da seiner Meinung nach Charakterzüge und innere Einstellungen „nicht durch Ausbildung erzeugt, sondern höchstens gefördert werden kann“ (Weber 1922: 47 zit. in Kruse 2004: 45). Nach Weber gehören zur Eignung altruistische Gesinnung, selbstlose Hingabe, feines Einfühlungsvermögen und geordnete wirtschaftliche Verhältnisse (vgl. Weber 1922: 47 f., zit. in Kruse 2004: 45). Im Laufe der Entwicklung hin zu einem Hochschulstudium haben beide Aspekte, sowohl die Frage nach der persönlichen Eignung wie auch persönlichkeitsbildende Elemente, an Relevanz verloren und kommen in den Studiengängen nicht oder nur noch teilweise vor. Kruse (2004) plädiert dafür, diese beiden Elemente bei der Studienganggestaltung explizit zu berücksichtigen, da die Beziehungsarbeit ein wesentlicher Teil der Tätigkeit von Professionellen der Sozialen Arbeit ausmacht (vgl. Kruse 2004: 237).

3. Fragestellung und Zielsetzungen

Die oben dargelegten Studien von Lau/Wolff (1982), Salustowicz et al. (1985), Effinger (2005) sowie die Erläuterungen von Schulze-Krüdener/Homfeldt (2005) zeigen auf, dass hinsichtlich dem Verständnis einer ‚kompetenten‘ Sozialarbeiterin bzw. eines ‚kompetenten‘ Sozialarbeiters teilweise unterschiedliche Auffassungen zwischen Hochschulen, Studienabsolventinnen und -Absolventen sowie Praxisausbildenden bestehen. Insbesondere in Bezug auf die Themen Eignung, Persönlichkeitsmerkmale und praxisrelevantes Wissen kommen Unterschiede zum Vorschein. Effinger (2005) sieht in der Bologna-Reform die Gefahr, dass die Praxisanteile und die methodische Ausbildung an Relevanz verlieren und die wissenschaftliche Orientierung stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Effinger 2005: 227). Schaper et al. (2012) hingegen sehen bei der Bologna-Reform eher das Risiko, dass bei einer stärkeren Orientierung an der Berufspraxis die wissenschaftlichen Kompetenzen zu kurz kommen könnten (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 88 ff.). Salustowicz et al. (1985) plädieren für eine stärkere Kooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisationen und Schulze-Krüdener/Homfeldt (2002) weisen auf die Bedeutung der Praxisausbildung hin. Aus den dargelegten Studien werden folgende Grundannahmen abgeleitet:

- Da Hochschule und Praxisorganisationen im Bereich der Praxisausbildung die Verantwortung gemeinsam wahrnehmen, ist eine Kooperation unerlässlich. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bietet Weiterbildungen und Tagungen für Praxisausbildende an. Eine Grundannahme besteht folglich darin, dass durch diesen Austausch und diese Kooperation ein gemeinsame Verständnis von Kompetenz und eine Übereinstimmung hinsichtlich des Bildungsziels gefördert werden und diese Gemeinsamkeiten in der Analyse der Leistungsberichte zum Vorschein kommen.
- Nach Kruse (2004) haben im Laufe der Entwicklung hin zu einem Hochschulstudium Eignung und persönlichkeitsbildende Aspekte an Relevanz verloren (vgl. Kruse 2004: 237). Möglicherweise erschwert die mit der Bologna-Reform eingeführte Modularisierung das Einbinden persönlichkeitsbildender Elemente und begünstigt tendenziell eine wissenschaftliche Orientierung der Studiengänge. Eine weitere Grundannahme besteht somit darin, dass sich in Bezug auf Persönlichkeitsaspekte Unterschiede zwischen Praxisausbildenden und Hochschule zeigen und Praxisausbildende, wie Salustowicz et al. bereits 1985 festgestellt haben, Persönlichkeitsmerkmale höher gewichten, als die Hochschule.

Wie im vorangehenden Kapitel erwähnt worden ist, handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine auf die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW beschränkte Untersuchung, welche den Fokus auf die Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis im Bereich des Kompetenzbegriffs richtet und einen Versuch darstellt, zu analysieren, über welches Verständnis von Kompetenz Praxisausbildende verfügen und inwiefern dieses mit demjenigen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW übereinstimmt. Um mögliche Antworten auf diese Frage zu erhalten, werden von Praxisausbildenden verfasste Leistungsberichte über Studierende im Bachelorstudium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW analysiert. Dabei ist anzumerken, dass mit der Analyse von Leistungsberichten lediglich ein Element untersucht wird, welches Hinweise auf das Kompetenzverständnis von Praxisausbildenden geben kann. Die schriftlichen Dokumente in Form von Leistungsberichten machen beispielsweise keine Aussage darüber, wie Praxisausbildende Kompetenz auf der Handlungsebene definieren. Das Kompetenzverständnis der Praxisausbildenden breiter und vertiefter zu erfassen, bedürfte deshalb einer grösseren Analyse, beispielsweise zusätzlich mit Hilfe von Interviewbefragungen. Eine Analyse von Leistungsberichten kann jedoch zumindest ein Aspekt des Kompetenzverständnisses von Praxisausbildenden beleuchten, da die Studierenden einerseits hinsichtlich des vorgegebenen Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW beurteilt werden, andererseits aber auch hinsichtlich Fähigkeiten, die nicht explizit im Kompetenzprofil der Hochschule enthalten sind sowie hinsichtlich des Bildungsbedarfs in Bezug auf den Berufseinstieg. Die zu untersuchende Fragestellung lautet:

Welches Verständnis von Kompetenz wird aus den untersuchten Leistungsberichten ersichtlich und inwiefern stimmt dieses mit demjenigen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW überein?

Die Qualität der einzelnen Leistungsberichte wird dabei nicht analysiert, beispielsweise wird nicht erhoben, inwiefern die formalen Bedingungen eingehalten wurden, ob die von der Hochschule vorgegebenen Kompetenzen tatsächlich beurteilt wurden oder inwiefern die Berichte inhaltlich stimmig sind. Das Augenmerk richtet sich vielmehr darauf, mögliche Hinweise in den Leistungsberichten zu erkennen, die auf ein bestimmtes Verständnis von Kompetenz hindeuten und dieses anschliessend mit dem Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zu vergleichen. Das methodische Vorgehen wird unter Kapitel 9 näher erläutert.

4. Die Praxisausbildung an den Fachhochschulen in der Schweiz

Die Bildung ist in der Schweiz von der Vorschule bis zur Tertiärstufe, also Hochschulen und höhere Berufsbildung, Aufgabe des Staates. Die Kantone tragen die Verantwortung für diese Aufgabe. Im Bereich der nachobligatorischen Bildung, das heisst bei den Gymnasien, bei der Berufsbildung und den Hochschulen, übernehmen Bund und Kantone gemeinsam Verantwortung für die Bildung (vgl. Engler 2014: 30). Gemäss Artikel 63a der Schweizerischen Bundesverfassung sind Bund und Kantone im Bereich der Hochschulen gemeinsam für die Koordination und Qualitätssicherung zuständig (vgl. Bundesverfassung Artikel 63a Abs. 3).

Zum schweizerischen Hochschulsystem gehören die universitären Hochschulen und die Fachhochschulen, wobei die pädagogische Hochschule zu den Fachhochschulen gehört. Universitäre Hochschulen und Fachhochschulen haben sich einander in verschiedener Hinsicht angenähert, zum Beispiel gibt es viele Studienfächer, die an beiden Hochschultypen absolviert werden können und an beiden existiert der Bachelor- bzw. der Masterabschluss (vgl. Engler 2014: 32).

Je nach Interessen und Berufs- bzw. Bildungsziel ist eine Fachhochschule oder eine universitäre Hochschule zu wählen. In der Berufsberatung wird über den Unterschied der verschiedenen Hochschulen folgendermassen informiert: Fachhochschulen orientieren sich an der Berufspraxis und stehen im Austausch mit der Arbeitswelt in Bezug auf angewandte Forschung, Praktika und interdisziplinäre Projekte. Bei universitären Hochschulen steht hingegen die Vermittlung von Grundlagenwissen im Vordergrund. Der Fokus liegt auf Grundlagenforschung und der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen (vgl. Berufsberatung 2016: o.S.). Das Studium der Sozialen Arbeit ist mit unterschiedlichen Schwerpunkten sowohl an der Universität wie auch an der Fachhochschule möglich (vgl. Engler 2014: 32). Im Gegensatz zu Absolventinnen und Absolventen von universitären

Hochschulen verfügen Studierende aus Fachhochschulen nach Abschluss ihres Studiums in jedem Fall über praktische Erfahrung, die sie im Rahmen von Ausbildungspraktika angeeignet haben. Die universitären Hochschulen haben dagegen keinen Anspruch an eine praxisbezogene Ausbildung (vgl. Engler 2014: 34).
Die Fachkonferenz Soziale Arbeit der Fachhochschulen Schweiz (SASSA) nimmt in ihren Empfehlungen für die Praxisausbildung im Bachelorstudim Soziale Arbeit auch Bezug auf Kompetenzen, betont jedoch, dass die Kompetenzen der jeweiligen Hochschule zur Orientierung dienen: „(…) 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.“ (SASSA 2013: 1).

Gesetzliche Grundlagen

Das *Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FHSG)* ist per 01.01.2015 durch das *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz HFKG)* ersetzt worden, wobei die neuen Finanzierungsbestimmungen gemäss HFKG erst ab 2017 in Kraft getreten sind (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI 2014). Das HFKG hält unter Artikel 26 fest, dass die Studierenden durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung auf berufliche Tätigkeiten, welche mit der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden verbunden sind, vorbereitet werden sollen (vgl. Art. 26, Abs. 1 HFKG). Das HFKG erlässt keine weiteren Vorgaben in Bezug auf die Praxisausbildung.
Das *Profil des Fachhochschulbereichs Soziale Arbeit (FH-SA)*, welches im Jahre 1999 von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren verabschiedet worden ist, enthält in Bezug auf die Praxisausbildung folgende Bestimmungen:
„FH-SA bereiten durch praxisorientierte Diplomstudien auf berufliche Tätigkeiten im Sozialbereich vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern.“ (Art. 2, EDK-Profil FH-SA 1999). Weiter wird im Artikel 2 festgehalten, dass die Fachhochschulen „in engem Kontakt und Austausch mit Institutionen aus dem Sozialbereich in ihrer Region“ stehen und „Kompetenzzentren bilden, von denen aus wichtige Impulse für die Entwicklung der Sozialen Arbeit ausgehen.“ (Art. 2, EDK-Profil FH-SA 1999).
In Bezug auf Ausbildungsziele hält das EDK-Profil FH-SA fest, dass die Studierenden dazu befähigt werden sollen, komplexe soziale Problemstellungen zu erkennen und zu analysieren, adäquate Massnahmen zu implementieren und diese zu evaluieren. Dafür soll der Studiengang den Studierenden die für die Soziale Arbeit gültigen theoretischen und

praktischen Grundlagen vermitteln, wie auch Interventionswissen, Methodenkompetenzen, soziale und personale Kompetenzen (vgl. Art. 4.2 EDK-Profil FH-SA 1999).
Das EDK-Profil FH-SA geht zudem noch spezifisch auf die Praxisausbildung ein und definiert für diese die folgenden 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.“ (Art. 4.2 EDK-Profil FH-SA 1999).

Zusammenarbeit und Verantwortung für die Praxisausbildung

Die Praxisausbildung ist gemäss EDK-Profil FH-SA ein konstitutives Element der Fachhochschulausbildung in Sozialer Arbeit. Dabei tragen jeweils die Fachhochschulen die Gesamtverantwortung und sie treffen mit den Ausbildungsinstitutionen verbindliche Regelungen hinsichtlich Organisation, Lernzielen, Evaluation und Beurteilung (vgl. Art. 4.3 EDK-Profil FH-SA 1999).
Die Praxisausbildung verlangt nach einer Zusammenarbeit zwischen drei Akteuren: Die Fachhochschule, die Studierenden und die Praxisorganisationen. Alle drei bringen zum Teil unterschiedliche Erwartungen mit: Für die Fachhochschulen sollte die Praxisausbildung so konzipiert sein, dass die Studierenden ihre Ausbildung abschliessen können. Aus Sicht der Studierenden sollten die Arbeitsbedingungen in den Praxisorganisationen möglichst mit ihren privaten Interessen übereinstimmen, beispielsweise hinsichtlich Arbeitsort und Arbeitszeiten. Und für die Praxisorganisationen steht wohl im Vordergrund, dass sich die Studierenden im Praxisalltag bewähren und als Mitarbeitende eingesetzt werden können. Der Erfolg der Praxisausbildung hängt folglich massgeblich davon ab, inwiefern sich diese zum Teil unterschiedlichen Interessen vereinen lassen. Neben den verschiedenen Interessen und Ansprüchen, die an die Praxisausbildung gestellt werden, ist der professionelle Rahmen zu beachten. Dieser besteht aus Wissenskompetenz, Handlungskompetenz, und Haltungskompetenz. Hinzu kommen auch persönliche Lernziele der Studierenden und weitere Ziele, die zwischen den Fachhochschulen und den Praxisorganisationen vereinbart werden. Die Fachhochschule trägt die Hauptverantwortung dafür, dass die Orientierung an den professionellen Standards beibehalten bleibt (vgl. Ackermann 2014: 16). Die vielen verschiedenen Ansprüche und Interessen beachtend liegt das Qualitätsmanagement in der Praxisausbildung jedoch nicht in der alleinigen Verantwortung der Fachhochschule oder der

Praxisorganisationen, sondern in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme der verschiedenen beteiligten Akteure und Akteurinnen (vgl. ebd.: 21).

4.1 Die Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Im Reglement über die Praxisausbildung werden Themen wie die Ausgestaltung der Praxisausbildung, die Anerkennung der Praxisorganisationen und –Ausbildenden und die Kooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisationen geregelt (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit 2016a: o.S.).
Die Praxisausbildung besteht an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW aus zwei Praxismodulen. Parallel dazu besuchen die Studierenden Module der Wissens- und Kompetenzintegration. Das Bachelorstudium kann in Vollzeitform, praxisbegleitend oder in Teilzeitform absolviert werden. Bei der Vollzeit- und Teilzeitausbildung dauert die Praxisausbildung in einer Organisation mindestens sechs Monate. Bei der studienbegleitenden Ausbildungsform erfolgt die Praxisausbildung während vier Jahren in einer Organisation parallel zum Studium (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012c: o.S.).
Bei allen drei Studienformen sind im ersten Praxismodul die Kompetenzen *K1 Fähigkeit zur Prozessgestaltung*, *K2 Fähigkeit zur Dokumentation* und *K6 Fähigkeit zur Kooperation* Pflicht. Die Kompetenzen *K3 Fähigkeit zur Innovation* und *K5 Fähigkeit zu leiten und zu führen* können wahlweise behandelt werden. Im zweiten Praxismodul sind lediglich die Kompetenzen *K1 Fähigkeit zur Prozessgestaltung* und *K6 Fähigkeit zur Kooperation* Pflicht und die anderen, dem Lernort Praxis zugeordneten Kompetenzen können wahlweise belegt werden (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012b: 14). Das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wird unter Kapitel 7.1 näher dargestellt.

Damit den Qualitätsansprüchen der Leistungsbeurteilung entsprochen werden kann, bedarf es einer Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis. Von Seiten der Hochschule werden standardisierte Vorgaben gemacht sowie Schulungen zu Kompetenzentwicklung und –Überprüfung angeboten. Die Praxisorganisationen sorgen für die Rekrutierung von Studierenden und definieren angemessene Lernfelder, in denen die Kompetenzentwicklung stattfinden kann (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 82).
Die Praxisausbildenden haben dabei folgende Aufgaben:

- Planen und Gestalten der Praxisausbildung
- Koordination der Lerninhalte der Hochschule, des Kompetenzerwerbs und der Anliegen der Praxisorganisation
- Erarbeiten von Lernsituationen für den Theorie-Praxis-Transfer und Schaffen von Reflexionsgefässen
- Die Studierenden begleiten, anleiten, ausbilden, beraten und qualifizieren

- Reflektieren der Ausbildungssituationen gemeinsam mit den Mentorinnen und Mentoren der Hochschulen (vgl. Merten 2014: 35).

Für die Anerkennung von Professionellen als Praxisausbildende definiert die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW folgende Kriterien:

- „Ein Abschluss in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe oder im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften mit thematischem Schwerpunkt Soziale Arbeit und mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit nach der Diplomierung."
- „Eine methodisch-didaktische Zusatzqualifikation von 15 Tagen bzw. 100 zusammenhängenden Weiterbildungsstunden auf dem Niveau eines CAS, die die Funktion als Praxisausbildende legitimeren." (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017b: o.S.).

Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bietet regelmässig den CAS Praxisausbildende in der Sozialen Arbeit an. Weiter organisiert die Hochschule zweimal pro Jahr eine Praxis-Tagung, welche sich explizit an Praxisausbildende richtet, die Studierende der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW ausbilden (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017c: o.S.).

Wie in der Einleitung erwähnt worden ist, hat die Kompetenzorientierung an den Fachhochschulen für Soziale Arbeit sowohl einen professionstheoretischen wie auch einen bildungspolitischen Hintergrund. Auf diese beiden Themen wird im nächsten Kapitel eingegangen.

5. Kompetenzorientierung aus professionstheoretischer und bildungspolitischer Sicht

Die Kompetenzorientierung an Fachhochschulen in Sozialer Arbeit ist einerseits aus Sicht der Profession der Sozialen Arbeit relevant, andererseits aber auch in bildungspolitischer Hinsicht. Darüber, dass Professionelle der Sozialen Arbeit über bestimmte Kompetenzen verfügen müssen, herrscht unter Vertreterinnen und Vertretern der Sozialen Arbeit wohl mehrheitlich Einigkeit. So sprechen beispielsweise Hochuli Freund und Stotz (2011) von Kompetenzen als Fähigkeiten, über welche Professionelle verfügen müssen, um die beruflichen Anforderungen auf der Grundlage einer fachlichen Wissensbasis bewältigen zu können (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2011: 119). Auch Forrer Kasteel/Markwalder/Parpan-Blaser/Wilhelm (2008) beschreiben in ihrem Artikel zum Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit in Handlungsfelder bewegen, in denen „meist mehrere und manchmal miteinander konkurrierende Gesichtspunkte gegeneinander abgewogen werden müssen" (Forrer Kasteel et al. 2008: 216). Zur Bewältigung solcher Handlungsanforderungen benötigen Professionelle der Sozialen Arbeit einerseits Wissen, andererseits aber auch die entsprechenden Fähigkeiten

und Fertigkeiten, dieses Wissen kontext- und situationsbezogen anwenden zu können (vgl. ebd.: 216).

Hiltrud von Spiegel (2013) unterteilt die für Professionelle der Sozialen Arbeit erforderlichen Kompetenzen in die drei Dimensionen des Wissens, der beruflichen Haltungen und des Könnens ein. Zur Dimension des Wissens gehören Beschreibungs- und Erklärungswissen, Wertwissen sowie Veränderungswissen. Reflexivität und Orientierung an beruflichen Wertestandards gehören zur Dimension der beruflichen Haltungen. Der Dimension des Könnens zuzuordnen sind die Fähigkeiten zum kommunikativen, methodischen Handeln; die Fähigkeit zum Einsatz der ‚Person als Werkzeug'; die Beherrschung der Grundoperationen des methodischen Handelns; die Fähigkeit zur effektiven und effizienten Arbeitsprozessgestaltung und die Fähigkeit zur organisationsinternen, interinstitutionellen sowie kommunalpolitischen Arbeit (vgl. von Spiegel 2013: 97 f.).

Von Spiegel (2013) verweist auf das Deutsche Sozialgesetzbuch der Kinder- und Jugendhilfe (SGB), in dem sowohl Aspekte der Ausbildung wie aber auch der Persönlichkeit und der Erfahrung beachtet werden: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen. (…)." (Sozialgesetzbuch SGB VIII Paragraf 72 Abs. 1). Von Spiegel (2013) vertritt die Haltung, dass sowohl persönliche Eignung wie auch Ausbildung professionelle Handlungskompetenz ausmachen. Sie betont jedoch, dass es unklar ist, inwieweit persönliche Eignungsmerkmale angeboren oder „lebensgeschichtlich" erworben und folglich veränderbar sind (vgl. von Spiegel 2013: 75).

Der Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz AvenirSocial definiert im ‚Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit' folgende sechs Kernkompetenzen, über welche Professionelle verfügen sollten:

- „Situationen und Prozesse von Individuen, Gruppen und gesellschaftlichen Systemen systematisch analysieren und beurteilen zu können,
- Problemlösungs- bzw. Veränderungsprozesse zielgerichtet, empathisch und in Kooperation mit den KlientInnen steuern zu können,
- externe Ressourcen erschliessen und verwalten zu können,
- mit Angehörigen, anderen Fachleuten, Mitgliedern u.a.m. konstruktiv kooperieren zu können,
- die einzigartigen Einblicke in prekäre Lebenssituationen und –verhältnisse in sozialpolitisches Engagement umlenken zu können,

- das eigene berufliche Handeln aufgrund fachlicher Qualitätskriterien der Profession reflektieren, beurteilen und gegebenenfalls verändern sowie dokumentieren zu können.“ (AvenirSocial 2014: o.S.)

Die Erläuterungen zum Thema Kompetenzen in der Sozialen Arbeit von Hochuli Freund / Stotz (2011), Forrer Kasteel et al. (2008), von Spiegel (2013) und AvenirSocial (2014) sind nicht als abschliessende Aufzählung gedacht, sondern dienen als Beispiele, um aufzuzeigen, dass Professionelle der Sozialen Arbeit unbestritten über spezifische Kompetenzen verfügen müssen.

Nicht nur aus Sicht der Profession der Sozialen Arbeit sondern auch in der Bildungspolitik bildet der Kompetenzbegriff ein zentrales Element. Durch die Bologna-Reform hat der Kompetenzbegriff an Bedeutung gewonnen, denn seither macht die Kompetenzorientierung den Kern der modularisierten Studiengänge aus (vgl. Roth/Merten 2014: 19). Ziele der Bologna-Reform sind: Bildung eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor/Master) mit vergleichbaren Abschlüssen und einem Credit-System (ECTS), Förderung der Mobilität und der europäischen Zusammenarbeit in Bezug auf Qualitätssicherung und Evaluation (vgl. educa.ch 2017: o.S.).

Die schweizerischen Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen haben einen Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich entwickelt und orientieren sich dabei an den Dublin Deskriptoren. Die Dublin Deskriptoren wurden fachunabhängig entwickelt und beschreiben fünf Kategorien, in denen die Lernergebnisse für die entsprechende Stufe (Bachelor, Master, Doktorat, Weiterbildung) definiert werden. Diese fünf Kategorien sind „Wissen und Verstehen“, „Anwendung von Wissen und Verstehen“, „Urteilen“, „Kommunikative Fertigkeiten“ und „Selbstlernfähigkeit“ (vgl. Swissuniversities o.J.). Als Vorgabe für alle Hochschulen der Sozialen Arbeit dient das von der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Soziale Arbeit (SASSA) entwickelte Kompetenzprofil Soziale Arbeit, welches die für die Berufsbefähigung relevanten Wissensbestände und Kompetenzen beschreibt (vgl. Merten 2014: 30).

Das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW ist auf der Grundlage des Kompetenzprofils der SASSA entwickelt worden. In der vorliegenden Arbeit wird spezifisch das Kompetenzverständnis und –Profil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW analysiert und mit dem Kompetenzverständnis, welches aus den Leistungsberichten von Praxisausbildenden ersichtlich wird, verglichen. Weitere Erläuterungen zum methodischen Vorgehen finden sich unter Kapitel 9. Im nächsten Kapitel erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, um diesen am Ende in verschiedenen Dimensionen darstellen zu können.

6. Der Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz ist in den letzten Jahren zu einem Modewort geworden und wird sowohl im wissenschaftlichen wie auch im alltagssprachlichen Bereich zum Teil unpräzise gebraucht (vgl. Löwisch 2000 zit. in Grunert 2012: 2). Da mittlerweile eine Vielzahl von Texten und Werken existiert, die unterschiedliche Definitionen und Modelle von Kompetenz beschreiben, ist es kaum noch möglich, eine präzise Definition von Kompetenz mit dazugehöriger theoretischer Basis zu beschreiben. Eine Möglichkeit, sich in diesen unübersichtlichen Feld zurechtzufinden, bietet eine begriffsgeschichtliche, historische Herangehensweise (vgl. Grunert 2012: 38). In den folgenden Abschnitten wird in einem ersten Schritt der Begriff der Kompetenz aus historischer Perspektive betrachtet. Darauf folgt ein kurzer Exkurs in das Gebiet der Biologie. Anschliessend werden zwei grundlegende Denkrichtungen der Antike, die bis heute die Bildungsdiskussion beeinflussen, dargestellt und mit zwei aktuellen soziologischen Kompetenzdiskursen verbunden. Dadurch wird eine Systematisierungsmöglichkeit für die in den weiteren Abschnitten dargelegten Kompetenzdefinitionen und Modelle gebildet, um am Ende zentrale Dimensionen des Kompetenzbegriffs darstellen zu können.

Der Begriff Kompetenz stammt linguistisch von ‚competere' ab, einem Verb, das zusammentreffen, zukommen oder zustehen bedeutet. Historisch betrachtet ist der Begriff der Kompetenz juristischer Art. In der römischen Rechtslehre bedeutet das Adjektiv ‚competens' zweckmässig, befugt oder rechtmässig (vgl. Erpenbeck/Rosenstiehl 2003 zit. in Grunert 2012: 39). Neben diesen historischen Verwendungen im juristischen Bereich findet sich der Begriff der Kompetenz auch in der Biologie. Erbinformationen können nicht nur zwischen Eltern und Nachkommen transferiert werden, sondern auch in Form von horizontalem Gentransfer. Transformation ist ein möglicher Mechanismus eines horizontalen Genaustausches. Der physiologische Zustand, damit ein solcher Gentransfer möglich ist, wird Kompetenz genannt. Kompetente Zellen sind demnach in der Lage, DNA-Moleküle aus der Umgebung in sich aufzunehmen. Nicht alle Zellen sind natürlich kompetent. Durch bestimmte Labormethoden können jedoch auch nicht natürlich kompetente Zellen zu kompetenten mutiert werden (vgl. Eitinger 2014: 194 f.).

In der heutigen Bildungsdiskussion hat der Kompetenzbegriff insbesondere mit der Bologna Reform eine zentrale Bedeutung erhalten. Grundlegende Elemente der heutigen Bildungsdiskussion lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen. Die sophistische und die sokratische Tradition bildeten zwei Denkrichtungen, die bis in die heutige Zeit die Bildungsdiskussion prägen. Die sophistische Tradition definiert Bildung in erster Linie als Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Die Kenntnisse und Fähigkeiten werden dabei von aussen her dem Individuum vermittelt. Die Sprache und die Wirkung von öffentlichen Reden sind zentrale Elemente der sophistischen Bildungstradition. In der sokratischen

Tradition geht es in der Bildung nicht nur um Wissensaneignung, sondern auch um Reflexion und um das Verändern der Handlungspraxis (vgl. Grunert 2012: 15). Im sokratischen Bildungsideal steht die Selbstständigkeit im Vordergrund und Bildung wird gleichgesetzt mit Persönlichkeitsbildung. In der sophistischen Tradition vermittelt der Lehrer das notwendige Wissen, in der sokratischen Tradition hingegen ist der Lehrer kein Wissender, sondern wie der Schüler auch ein Suchender. Nach Sokrates kann Erkenntnis nicht durch Wissensvermittlung von aussen, sondern nur in Form eines gemeinsamen Dialoges gewonnen werden (vgl. Grunert 2012: 24).

Innerhalb des vielseitigen und komplexen soziologischen Kompetenzdiskurses lassen sich zwei idealtypische Stränge unterscheiden: der strukturell-normative und der individual-dispositive Diskurs. Der strukturell-normative Kompetenzdiskurs orientiert sich an einem behavioristischen Menschenbild und unterscheidet zwischen Handlungsvermögen und Handlungsantrieb. Das Handlungsvermögen besteht aus einzelnen Fähigkeiten, die nach dem Baukastensystem zusammengesetzt werden können. Durch das Aneignen dieser einzelnen Fähigkeiten und Techniken erlangt eine Person das notwendige Handlungsvermögen. Zum Handlungsantrieb gehören Elemente wie Motivation, Werte oder Persönlichkeit. Der Handlungsantrieb wird im strukturell-normativen Kompetenzdiskurs weniger in den Vordergrund gestellt. Zwar gilt der Handlungsantrieb in Bezug auf menschliches Handeln als zentrales Element, jedoch wird er als wenig entwickelbar und als von aussen nicht beeinflussbar betrachtet (vgl. Truschkat 2010: 71).
Im individual-dispositiven Diskurs wird Kompetenz weniger als Konstrukt einzelner Bestandteile definiert, sondern als systemischen Charakter. Dabei steht der Umgang des Individuums mit gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozessen im Vordergrund. Kompetenz zeichnet sich durch eine systemische Stabilität aus und Selbstregulation stellt dabei ein wichtiges Element dar (vgl. Truschkat 2010: 72).
Im strukturell-normativen Diskurs wird das kompetente Individuum durch eine äussere Instanz aktiviert und begleitet, im individual-dispositiven Diskurs steht hingegen das eigene Gestalten des Bildungsprozesses im Vordergrund und das Individuum tritt vermehrt eigenverantwortlich sozial handelnd und gestaltend auf (vgl. Truschkat 2010: 72).

Der strukturell-normative Kompetenzdiskurs liegt nahe der sophistischen Tradition, bei der es in erster Linie um Wissensaneignung geht. Die ‚äussere Instanz', die das Individuum aktiviert und begleitet ist mit dem ‚wissenden Lehrer' der sophistischen Tradition zu vergleichen. Der individual-dispositive Diskurs erinnert hingegen eher an die sokratische Tradition, bei der es nicht nur um Wissensaneignung, oder wie im strukturell-normativen Diskurs um die Aneignung von Fähigkeiten geht, sondern um das Gestalten des eigenen Bildungsprozesses, um Persönlichkeitsbildung und Reflexion.

Aus den Denkrichtungen der sophistischen und sokratischen Tradition und aus den beiden dargestellten soziologischen Diskursen lassen sich folgende, sich zum Teil widersprechende Dimensionen des Kompetenzbegriffs charakterisieren:

- Kompetenz als Bündel generalisierbarer und dadurch eher erlernbarer Fähigkeiten.
- Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung.
- Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt, Handlungsantrieb und Motivation sind dabei wenig beeinflussbar. Das Individuum braucht für den Kompetenzerwerb eine ‚äussere Instanz', die es aktiviert und begleitet.
- Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig, in Eigenverantwortung. Handlungsantrieb und Motivation spielen dabei eine zentrale Rolle (Selbstregulation).

Die folgenden Definitionen und Modelle werden diesen Dimensionen zugeordnet, teilweise entstehen weitere Dimensionen des Kompetenzbegriffs. Am Ende des Kapitels werden die verschiedenen, sich manchmal auch widersprechenden Dimensionen von Kompetenz zusammengefasst dargestellt.

6.1 Kompetenz als Sammlung allgemeiner Fähigkeiten (generic Skills)

In der englischsprachigen Literatur sind mit generic Skills Konzepte und Systeme allgemeiner berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, über die eine Person im Beruf verfügen sollte (vgl. Norris 1991 zit. in Winther 2010: 18 f.). Kompetenz ist demnach als Bündel allgemeiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zu betrachten, das der Bewältigung von in der Arbeitswelt vorkommenden, komplexeren Situationen dient. Berufliche Anforderungen werden zerlegt und als allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten gebündelt. Demnach erfolgt die Interpretation von Kompetenz im Gegensatz zur behavioristischen Auffassung nicht subjekt- sondern objektorientiert anhand allgemeiner Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Winther 2010: 18 f.).

Die generic Skills sind mit den in der deutschsprachigen Literatur diskutierten Schlüsselkompetenzen vergleichbar. Dieter Mertens (1974) begründet die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen mit der modernen Gesellschaft, welche unter anderem durch Rationalität, Dymanik und hohe technische und wirtschaftliche Entwicklungsleistungen geprägt ist, was zu raschem Veralten von Wissen führt, insbesondere wenn das Wissen konkret auf Arbeitstätigkeiten in der Praxis bezogen ist (vgl. Mertens 1974: 36 f.). Mertens unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen: *Basisqualifikationen* (Qualifikationen höherer Ordnung, welche dem vertikalen Transfer zur Anwendung im Beruf dienen), *Horizontalqualifikationen* (Informationen gewinnen, verstehen und verarbeiten), *Breitenelemente* (spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten eines breiten Berufssektors) und *Vintage-Faktoren* (Erwachsenenbildung zur Überwindung von generationsbedingten Bildungsunterschieden) (vgl. Mertens 1974: 36). Diese vier Arten von

Schlüsselqualifikationen dienen dazu, rasch neues Wissen erschliessen zu können, was in modernen Gesellschaften, in denen Wissen in hohem Tempo veraltetet, ein zentrales Element ausmacht. Durch Schlüsselqualifikationen sollen sich Personen einer sich in stetigem Wandel befindenden Gesellschaft anpassen können.

Die generic skills oder die in der deutschsprachigen Literatur diskutierten Schlüsselkompetenzen lassen sich eher in die sophistische Tradition und in den strukturell-normativen Kompetenzdiskurs einordnen, da Kompetenzen als Bündel generalisierbarer Fähigkeiten definiert werden, welche für den Arbeitsmarkt moderner Gesellschaften zentral sind und die (von aussen) erlernt werden können.

6.2 Behavioristische Auffassung von Kompetenz

Nach der behavioristischen Sichtweise ist bei Kompetenz die Performanz ins Zentrum zu stellen. Kompetenz ist demnach direkt beobachtbar. Dafür braucht es jedoch bestimmte Bedingungen: Einerseits müssen sowohl das Verhalten wie auch die Situation, die das Verhalten auslöst, genau beschrieben werden können. Andererseits sollen Aussagen über die Grenzen der beobachteten Situation und der beobachtbaren Performanz gemacht werden. Als zentrale Bedingung muss die Fähigkeit, auf die durch Beobachtung der Performanz geschlossen werden soll, klar umschrieben werden können, beispielsweise bezüglich Art, Umfang oder Ausprägung (vgl. Gagné/Bricks 1984 zit. in Winther 2010: 17 f.).
Nach der behavioristischen Auffassung von Kompetenz sind Wissen und Können verbunden mit dem Repräsentieren von Fakten, Prozeduren, Prinzipien und Theorien eines bestimmten Gebietes. Dabei geht es in erster Linie um die Anwendung dieses Wissens und Könnens in spezifischen Situationen und weniger um reine Verfügbarkeit. Kompetenz zeigt sich folglich dadurch, dass eine Person in einer bestimmten Situation in der Lage ist, ihr Wissen und Können so auszuwählen und anzuwenden, dass sie sich möglichst wirkungsvoll und effizient verhalten kann (vgl. Winther 2010: 17 f.).

Die behavioristische Auffassung von Kompetenz lässt sich in den strukturell-normativen Diskurs einordnen, bei dem das Handlungsvermögen im Vordergrund steht. Die Notwendigkeit, Fähigkeiten klar umschreiben zu können, kann mit den im strukturell-normativen vorzufindenden Fähigkeiten, welche im Baukastensystem zusammengesetzt werden können, verglichen werden (vgl. Truschkat 2010: 71). Eine Eigenheit der behavioristischen Auffassung liegt in der Betonung der beobachtbaren Performanz, was eher auf eine subjektorientierte Auffassung hindeutet.

6.3 Kognitivistische Auffassung von Kompetenz

Die kognitivistische Auffassung von Kompetenz stellt die Abgrenzung von Performanz und Kompetenz in den Vordergrund. Der amerikanische Sprachwissenschaftler Noam Chomsky

(1969) unterscheidet zwischen Sprachkompetenz und Sprachverwendung. Die Sprachkompetenz umfasst die Sprachkenntnisse (vgl. Chomsky 1969: 14). Voraussetzung für die Aneignung von Sprachkenntnissen ist ein für die Entwicklung verschiedener Strukturen der Sprache notwendiges kognitives Regelsystem (vgl. Chomsky 1969: 29).
Mit Sprachverwendung, auch Performanz genannt, ist der Gebrauch der Sprache in der konkreten Situation gemeint (vgl. Chomsky 1969: 14).
Im Gegensatz zur Performanz ist die Sprachkompetenz nicht direkt beobachtbar. Informationen über die Sprachkompetenz zu erhalten, ist deshalb durch direkte Beobachtung nicht möglich. Nur durch Beobachtung der Sprachverwendung (Performanz), können Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Kompetenz gezogen werden (vgl. Chomsky 1969: 32 f.). Die gezeigte Performanz widerspiegelt in der Realität jedoch nie vollständig die zugrunde liegende Kompetenz. Ein Hinweis darauf sind Fehler und Abweichungen von sprachlichen Regeln, die im natürlichen Sprechen geschehen (vgl. Chomsky 1969: 14).
Das Kompetenz-Performanz-Modell nach Chomsky ist stark kognitionsorientiert und berücksichtigt Faktoren wie Motivation oder Emotion wenig. Kompetenz ist demnach auch genetisch verankert (vgl. Grunert 2012: 41).
Eine häufig verwendete und präzise Definition von Kompetenz ist diejenige nach Weinert, welche auch für die OECD-Gutachten verwendet werden: Nach Weinert (2001) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.). Weinert unterscheidet zwischen fachlichen Kompetenzen, wie beispielsweise musische oder physikalische Kompetenzen; fachübergreifenden Kompetenzen, wie Teamfähigkeit oder Problemlösen; und Handlungskompetenzen, zu denen kognitive, soziale, motivationale und auch moralische Kompetenzen gehören. Handlungskompetenzen sollen ermöglichen, in unterschiedlichen Situationen Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgreich und verantwortungsvoll anwenden zu können (vgl. Weinert 2001: 28).
Gemeinsam ist den verschiedenen kognitivistischen Kompetenzkonzepten die Auffassung, dass Kompetenzen über ähnliche Situationen bis zu einem bestimmten Grad generalisierbar sind (vgl. Winther 2010: 22).
Kognitivistische Kompetenzkonzepte lassen sich eher in den strukturell-normativen Diskurs einordnen. Die bei diesen Konzepten im Vordergrund stehenden kognitiven Leistungsdispositionen und die bis zu einem bestimmten Grad generalisierbaren Fähigkeiten lassen sich mit dem aus einzelnen Fähigkeiten bestehenden Handlungsvermögen des strukturell-normativen Diskurses vergleichen. Die Auffassung von Kompetenz als bis zu

einem bestimmten Grad generalisierbarer Fähigkeiten liegt eher in der sophistischen Tradition, in der Bildung als Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten definiert wird.
Die Kompetenzdefinition nach Weinert geht ebenfalls von Kompetenz als kognitive Leistungsdisposition aus, ist jedoch weiter gefasst und berücksichtigt auch Elemente wie motivationale und soziale Bereitschaft oder Verantwortungsbewusstsein, was auf eine ganzheitlichere, persönlichkeitsbildende Definition schliessen lässt. Diese Sichtweise lässt sich deshalb auch mit dem systemischen Charakter im individual-dispositiven Kompetenzdiskurs und mit der sokratischen Tradition verbinden.

6.4 Kompetenz und Sozialisation

Der französische Soziologe Pierrre Bourdieu verband Elemente von Chomskys Kompetenzbegriff mit dem Habituskonzept. So wie bei Chomsky innerliche Strukturen und Regeln die Sprachverwendung erlauben, sind es auch beim Habitus verinnerlichte Strukturen, die es einer Person ermöglichen, sich in einer bestimmten Kultur mit den je eigenen Handlungen und Wahrnehmungen zurechtzufinden (vgl. Bourdieu 1974: 143).
Jeder Mensch wird durch die Zeitepoche und das kulturelle Umfeld, indem er aufwächst und sich bewegt, geprägt. Beispielsweise kann in der historischen Forschung nicht immer klar unterschieden werden, welche Anteile einer Idee oder eines Werkes tatsächlich dem Individuum zuzuschreiben sind und welche Anteile überwiegend aufgrund der gesellschaftlichen Vorschriften und Normen der damaligen Gesellschaft entstanden sind (vgl. Bourdieu 1974: 121). Auch die Schule ist geprägt durch das „kulturell Unbewusste“ (Bourdieu 1974: 123) und dient der Verhaltensnormierung, wobei weniger die individuellen Denkmuster im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die Vermittlung einer allgemeinen Grundlage, auf der sich ein kultivierter Habitus im Denken und Handeln entwickeln kann (vgl. Bourdieu 1974: 123).
Verinnerlichte Strukturen in Bezug auf Bildung und Kultur werden als kulturelles Kapital bezeichnet. Ein Grund, weshalb kulturelles Kapital in der Gesellschaft ungleich verteilt ist, liegt im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft (vgl. Bourdieu 1987: 18), denn kulturelle Kompetenz wird im Laufe der Sozialisation angeeignet: „ein unmerklich, steter Prozess der Vertrautheit im Schoss der Familie garantiert Aneignung von legitimer Kultur“ (Bourdieu 1987: 20). Die Aneignung von kultureller Kompetenz ist folglich abhängig von der jeweiligen zeitlichen Epoche, den gesellschaftlichen Bedingungen wie auch von der sozialen Position eines Individuums innerhalb der Gesellschaft. In dieser Auffassung liegt ein wesentlicher Unterschied zu Chomskys Kompetenzbegriff, bei welchem nicht das gesellschaftliche und soziale Umfeld sondern angeborene kognitive Strukturen und Regeln ausschlaggebend sind für (Sprach-)Kompetenz und Performanz.
Neben Bourdieu (1974, 1987) sind zum Thema Kompetenz und Sozialisation auch Erpenbeck und Heyse (2007) zu erwähnen. Sie untersuchten in ihrer Studie zu innovativen

und erfolgreichen Führungskräften Kompetenz und Kompetenzentwicklung aus biografischer Perspektive. Kompetenzen sind nach Erpenbeck und Heyse (2007) als ‚Selbstorganisationsdispositionen' aufzufassen. Verschiedene Dispositionen, wie Fähigkeiten, Anlagen oder Bereitschaften in selbstorganisiertes Handeln umzusetzen, zeichnen Kompetenz aus. Dabei wird zwischen personalen, aktivitäts- und umsetzungsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen unterschieden (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 159). Die zentralen Ursprünge von Kompetenz bilden nach Erpenbeck/Heyse (2007) die familiäre Herkunft sowie die erste Ausbildung, die ein Mensch durchläuft. Im Rahmen der ersten Ausbildung stehen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung weniger fachliche Aspekte im Vordergrund sondern viel mehr methodische Elemente, wie beispielsweise die Entwicklung von Lernstilen. Kommunikation ist die wichtigste Quelle von Kompetenz und Kompetenzentwicklung, insbesondere Kommunikation innerhalb des Betriebes, im Rahmen von informellen Zusammenkünften oder im Rahmen von persönlichen Kontakten mit Experten und Expertinnen. Persönliche Kontakte haben in Bezug auf Kompetenzentwicklung einen höheren Stellenwert als selbstständiges Literaturstudium oder organisierte Weiterbildungen (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 134).

Bourdieus Auffassung von kultureller Kompetenz lässt sich in die sokratische und in den individual-dispositiven Diskurs einordnen. Den Kompetenzerwerb in Zusammenhang mit der Einbettung des Individuums in sein soziales Umfeld mit den jeweiligen kulturellen Regeln und Muster zu betrachten, weist auf die sokratische Tradition hin, bei der es um Persönlichkeitsbildung geht, die im gemeinsamen Dialog geschieht. Weiter besteht ein Zusammenhang zum individual-dispositiven Diskurs, bei dem das Individuum als sozial handelnd und gestaltend betrachtet wird. Die Ergebnisse der erwähnten Untersuchung von Erpenbeck und Heyse (2007) lassen sich gut in Bourdieus Auffassung von kultureller Kompetenz und die Einbettung des Individuums in sein soziales Umfeld einordnen. Nach Erpenbeck und Heyse (2007) spielen der familiäre Hintergrund sowie soziale Kontakte eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Kompetenz.

6.5 Kompetenz und Motivation

In Bezug auf die Dimensionen Wissen (Kompetenz) und Handeln (Performanz) kommt die Frage auf, wann die beiden Dimensionen zusammenkommen, denn Wissen alleine bedeutet noch kein kompetentes Handeln und das Handeln ist nicht zwingend immer wissensbasiert. In einigen Kompetenzmodellen wird deshalb Motivation als zusätzliches Element hinzugefügt. Demnach liegt Kompetenz erst vor, wenn das Individuum gewillt ist, Wissen in Handeln umzusetzen. In Bezug auf Leistungstest stellt sich hier jedoch die Frage, ob das Element der Motivation wissenschaftlich überprüft werden kann. Demnach könnten beispielsweise schlechte Resultate beim PISA-Test auch auf mangelnde Motivation

hinweisen und nicht zwingend auf fehlende Kompetenz. Dem Zusammenhang von Kompetenz und Motivation ist folglich insbesondere im Bereich des Erwerbs von Kompetenzen, also bei Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozessen, Beachtung zu schenken. Im pädagogischen Bereich sind Überlegungen zu machen, wie Rahmenbedingungen für ein positives Lernklima geschaffen werden können (vgl. Grunert 2012: 66 f.).

Die Motivation spielt in der sokratischen Tradition eine zentrale Rolle, da bei dieser die Selbstständigkeit im Vordergrund steht und Bildung mit Persönlichkeitsbildung gleichgesetzt wird (vgl. Grunert 2012: 24). Auch im individual-dispositiven Diskurs wird der Aspekt der Motivation stärker gewichtet als beim strukturell-normativen Diskurs, bei dem der Handlungsantrieb zwar als relevant, aber als von aussen nicht beeinflussbar betrachtet wird (vgl. Truschkat 2010: 71). Im individual-dispositiven Diskurs werden Eigenverantwortung und Selbstregulation stark gewichtet, was auf einen Zusammenhang mit dem Faktor Motivation hinweisen kann. In der sophistischen Tradition wird der Faktor der Motivation wohl auch eine Rolle spielen, jedoch wird hier Motivation weniger in Zusammenhang mit Selbstständigkeit und Selbstregulation betrachtet, sondern eher mit einem ‚wissenden Lehrer' oder einer ‚äusseren Instanz' nach strukturell-normativem Diskurs (vgl. Truschkat 2010: 72), welcher die zu erlernenden Inhalte dem Schüler vermittelt. Die Motivation hängt in der sophistischen Tradition und im strukturell-normativen Diskurs möglicherweise stärker von äusseren Faktoren ab, als von inneren, wie Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung.

6.6 Handlungskompetenz nach Roth

Heinrich Roth differenziert in seinem Werk ‚Pädagogische Anthropologie' die menschliche Handlungsfähigkeit in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz aus (vgl. Roth 1971: 388 f.). Mit Selbstkompetenz ist Selbstbestimmung gemeint, wobei die moralische, mündige Selbstbestimmung als „Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit" gilt (Roth 1971: 389). Voraussetzungen, um mündige Selbstbestimmung zu erlangen, bilden Sach- und Sozialkompetenzen, welche in sozialen und kognitiven Lernprozessen erworben werden. Nach Roth (1971) wird die moralische, mündige Selbstbestimmung über Lernprozesse erworben und nicht über einen angeborenen Charakter. Sowohl der Charakter, zumindest was die kritische und kreative Selbstbestimmung anbelangt, wie auch Intelligenz oder Begabungen sollen nach Roth (1971) nicht nur als Voraussetzungen, sondern auch als Folgen und Ergebnisse von Lernprozessen betrachtet werden (vgl. Roth 1971: 389). Das Ziel von Bildungsprozessen liegt folglich in der selbstbestimmten, moralischen Urteilsfähigkeit. Dazu gehört beispielsweise das „Erlernen von kritischer Kreativität" (Roth 1971: 397), mit der die Fähigkeit gemeint ist, bestehende Denk- und Handlungsmuster zu reflektieren und zu verändern. Bildungsprozesse dürfen sich keinesfalls auf konditionsorientiertes Lehren und

Lernen reduzieren, sondern sollen problemlösendes Verhalten und kreatives Suchen nach Lösungsmöglichkeiten fördern (vgl. Roth 1971: 396 f.).
Mit Sachkompetenz ist reflektiertes Handeln mit Sachverstand gemeint. Damit verbunden ist die Entwicklung des Denkens, das Erlernen von Denkstrategien und –Methoden bis zum Verstehen und Anwenden von wissenschaftlichen Methoden zur Problemlösung. Auch der Erwerb von Wissen zu verschiedenen Themenbereichen bildet ein Teil der Entwicklung von Sachkompetenz. Das soziale Umfeld beeinflusst die Entwicklung von Sachkompetenz, beispielsweise das familiäre oder schulische Umfeld (vgl. Roth 1971: 459 f.).
Mündiges Handeln baut nicht nur auf Sachkompetenz auf, sondern auch auf Sozialkompetenz, denn menschliches Handeln findet stets in einem sozialen Kontext statt. Mit Sozialkompetenz ist sozialeinsichtiges Handeln gemeint. Sozialeinsichtiges Handeln, auch sozialkonstruktives Denken und Handeln genannt, stellt beispielsweise Überlegungen zu gerechteren sozialen Lebensbedingungen zwischen Menschen und Gruppen in der Gesellschaft an (vgl. Roth 1971: 477). Soziales Lernen beginnt bereits bei der Interaktion zwischen Mutter und Kind und verläuft weiter über verschiedene Lernprozesse, beispielsweise in Bezug auf Kommunikation, Imitation und das Erlernen von sozialen Rollen und Regeln. Soziales Lernen ist stets mit emotionalem Lernen verbunden und wird durch das jeweilige gesellschaftspolitische Umfeld beeinflusst (vgl. Roth 1971: 480 f.).
Roth unterscheidet in seinem Handlungskompetenzmodell nicht zwischen Kompetenz und Performanz. Indem er beschreibt, wie ein Mensch zu Mündigkeit, also zu Handlungskompetenz, gelangt, ist sein Ansatz eher im Bereich der Kompetenz als in der Performanz anzusiedeln (vgl. Grunert 2012: 53).
Das Modell der Handlungskompetenz nach Roth mit dem Ziel der Mündigkeit ist in der sokratischen Tradition anzusiedeln, bei der die Persönlichkeitsbildung im Vordergrund steht. Insbesondere die kritische Kreativität, mit der bestehende Denk- und Handlungsmuster reflektiert und verändert werden sollen, kann mit der sokratischen Tradition verbunden werden, bei der es um Reflexion und um das Verändern der Handlungspraxis geht (vgl. Grunert 2012: 15). Weiter ist das Modell der Handlungskompetenz nach Roth mit seinen verschiedenen Kompetenzdimensionen dem individual-dispositiven Diskurs zuzuordnen, bei dem Kompetenz als systemischer Charakter definiert wird (vgl. Truschkat 2010: 72).

6.7 Kompetenz und Performanz oder das Verhältnis von Wissen und Können

In Zusammenhang mit den Begriffen Kompetenz und Performanz (vgl. Chomsky 1969; siehe Kapitel 6.3) stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis diese beiden Aspekte zueinander stehen, also die Frage nach dem Verhältnis der Gegensätze Wissen und Können, Denken und Handeln sowie Theorie und Praxis. Im Rahmen des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW bewegen sich Hochschule und Praxisorganisationen genau im Bereich dieser genannten Gegensatzpaare von Theorie und

Praxis. Nach Kösel zeichnet sich Professionalität durch einen aktiven Umgang mit diesen Gegenätzen aus (vgl. Kösel 2014: 247). Die Studierenden erhalten bereits während dem Studium im Rahmen der Ausbildungspraktika Gelegenheit, diesen Umgang zu lernen. Die Hochschule und die Praxisorganisationen bilden unterschiedliche Lernorte und an beiden Lernorten werden in Bezug auf die oben genannten Gegensätze von Theorie und Praxis bestimmte Aspekte stärker fokussiert, als andere, beispielsweise, ob die Theorie oder die Praxis stärker gewichtet werden soll. Diese Entscheidung geschieht auf vier Ebenen: Auf der inviduellen Ebene bei Studierenden oder Praxisausbildenden, auf der sozialen Ebene (Team, im Kontakt mit Klientel), auf der organisationalen Ebene und auf professionsbezogener Ebene (wissenschaftliche Diskurse, Diskussionsprozesse) (vgl. Kösel 2014: 247 f.). Die jeweilige Positionierung der Studierenden, der Praxisausbildenden oder der Praxisorganisationen lässt sich anhand der Theorie-Praxis-Figuren, die von Neuweg (2004 zit. in Kösel 2014: 248) für die Lehrerbildung entworfen wurden, einordnen. Die Theorie-Praxis-Figuren geben dadurch mögliche Antworten oder Hinweise auf die drei Grundfragen, ob Theorie oder Praxis erfolgreiches Handeln bestimmt; wie Studierende didaktisch in der Praxisausbildung unterstützt werden können und wie die beiden Lernorte Hochschule und Praxis miteinander in Verbindung gesetzt werden können (vgl. Kösel 2014: 248 f.). Es wird an dieser Stelle nicht auf alle zwölf Theorie-Praxis-Figuren eingegangen, sondern lediglich die grundsätzliche Unterscheidung von Kösel (2014) zwischen Integrations- und Differenzfiguren nach Neuweg (2004) dargestellt:

Integrationsfiguren: Integrationsfiguren gehen davon aus, dass sich Wissen (Theorie) und Handeln (Praxis) im Können vereinen. Dafür braucht es einerseits wissenschaftliches Wissen, aber auch praktische Erfahrung. Bei Integrationsfiguren stellt sich die Frage, ob eher Theorie oder eher Praxis den Beginn des Lernprozesses kennzeichnen und wie die beiden Teile des Wissens und des Handelns am Ende im Können vereint werden können (vgl. Kösel 2014: 250).

Differenzfiguren: Im Gegensatz zu Integrationsfiguren gehen Differenzfiguren davon aus, dass Theorie und Praxis zwei unterschiedliche Bereiche mit je unterschiedlichen Zielen darstellen. Zwischen Wissen und Handeln bestehen folglich Unterschiede, die nicht miteinander vereint werden können. In Differenzfiguren gibt es einen Unterschied zwischen dem Erkennen und Erklären von Problemstellungen und deren Bearbeitung. Wissen erfüllt seine Funktion vor oder nach der praktischen Handlung, das Können zeigt sich hingegen während und in der Handlungspraxis. Differenzfiguren betonen die Differenz zwischen Theorie und Praxis und deren aktive Gestaltung, Integrationsfiguren fokussieren hingegen den Aufbau einer Einheit von Wissen und Handeln im Können (vgl. Kösel 2014: 250).

Integrationsfiguren gehen davon aus, dass sich Wissen (Theorie) und Handeln (Praxis) im Können vereinen. Wissen kann dem Begriff der Kompetenz nach Chomsky gleichgesetzt

werden und das Handeln der Performanz, also der Anwendung bestimmter Fähigkeiten. Wenn sich das Wissen und das Handeln im Können vereinen, kann folglich von der beobachteten Performanz auf die zugrunde liegende Kompetenz geschlossen werden. Integrationsfiguren stehen deshalb möglicherweise dem kognitivistischen Kompetenzverständnis näher, als Differenzfiguren, welche Theorie und Praxis als zwei nicht miteinander vereinbare Bereiche betrachten.

6.8 Verschiedene Dimensionen des Kompetenzbegriffs

In folgenden Abschnitten werden die verschiedenen Dimensionen, die sich aus den oben beschriebenen Modellen und Definitionen von Kompetenz ergeben, dargestellt:

a) Kompetenz als Bündel generalisierbarer und erlernbarer Fähigkeiten *(sophistishe Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen, kognitivistische Auffassung, behavioristische Auffassung).* Kompetenz wird objektorientiert betrachtet (von generalisierbaren Fähigkeiten ausgehend) *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen*)

b) Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Kompetenzdefinition nach Weinert, Handlungskompetenz nach Roth)*. Kompetenz wird subjektorientiert betrachtet (vom Individuum ausgehend) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth, behavioristische Auffassung)*

c) Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt, Handlungsantrieb und Motivation sind dabei wenig beeinflussbar. Das Individuum braucht für den Kompetenzerwerb eine ‚äussere Instanz', die es aktiviert und begleitet *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs)*

d) Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig, in Eigenverantwortung. Handlungsantrieb und Motivation spielen dabei eine zentrale Rolle (Selbstregulation) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth)*

e) Der Kompetenzerwerb ist nicht nur vom Individuum abhängig, sondern wird beeinflusst durch Umweltbedingungen und das soziale Umfeld mit seinen je eigenen kulturellen Mustern und Regeln *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, kulturelle Kompetenz nach Bourdieu, Handlungskompetenz nach Roth)*

Die Dimensionen a) und c) liegen nahe beieinander, da beide in der sophistischen Tradition und im strukturell-normativen Diskurs verankert sind. Die Dimensionen b) und d) hingegen sind beide der sokratischen Tradition und dem individual-dispositiven Diskurs zuzuordnen. Die Dimensionen a) und b) sowie c) und d) bilden jeweils thematische ‚Gegenstücke' zueinander. Die weitere Analyse stellt einen Versuch dar, herausfinden, wie sich das Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und dasjenige von

Praxisausbildenden in diese teilweise widersprüchlichen Dimensionen einordnen lassen. Um diese fünf theoretisch hergeleiteten Dimensionen konkreter zu erfassen und für die Analyse zu operationalisieren, werden im folgenden Kapitel theoretisch fundierte Einschätzungsdimensionen gebildet.

7. Einschätzungsdimensionen des Kompetenzbegriffs

Die hier dargestellten Dimensionen von Kompetenz sind unter Kapitel 6 theoretisch hergeleitet worden. Nun gilt es zu prüfen, ob bzw. wie sich diese Dimensionen in den zu analysierenden Leistungsberichten erkennen lassen, um herauszufinden, welches Verständnis von Kompetenz aus den Leistungsberichten ersichtlich wird. Die Dimensionen werden im Folgenden einzeln näher erläutert und in Einschätzungsdimensionen operationalisiert.

7.1 Dimension a) Generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten

a) Kompetenz als Bündel generalisierbarer und erlernbarer Fähigkeiten *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen, kognitivistische Auffassung, behavioristische Auffassung).* Kompetenz wird objektorientiert betrachtet (von generalisierbaren Fähigkeiten ausgehend) *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen*)

Voraussetzung, um Kompetenz in der Sozialen Arbeit als Bündel generalisierbarer Fähigkeiten definieren zu können, sind für die Soziale Arbeit definierte allgemeine Kompetenzen, über die Professionelle nach Abschluss ihres Studiums verfügen sollten. Wenn Praxisausbildende ein solches Verständnis von Kompetenz innehaben, müssen sie bestimmte, für die Soziale Arbeit definierte, allgemeine Kompetenzen kennen. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW entwickelte auf der Grundlage des Kompetenzprofils Soziale Arbeit der Fachkonferenz Soziale Arbeit (SASSA) ein Kompetenzprofil, welches die Berufsbefähigung in Sozialer Arbeit sicherstellen soll und welches das Gesamtkonzept des gemäss der Bologna-Reform modularisierten Studienmodells darstellt (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b: o.S. und Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012b: 6). Das Kompetenzprofil definiert das Bildungsziel des Bachelorstudiums in Sozialer Arbeit. Alle Module richten sich nach diesem Kompetenzprofil aus und es wird grundsätzlich unterschieden zwischen dem Erwerb von Wissen und von Fähigkeiten (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 62). Inwiefern Praxisausbildende Kompetenz als Bündel generalisierbarer Fähigkeiten definieren, lässt sich unter anderem daran erkennen, ob bzw. wie sie in den Leistungsberichten die von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW definierten Kompetenzen beurteilen. Da sie Studierende der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

ausbilden und beurteilen, ist davon auszugehen, dass sie das entsprechende Kompetenzprofil kennen. Dieses wird im Folgenden dargestellt:

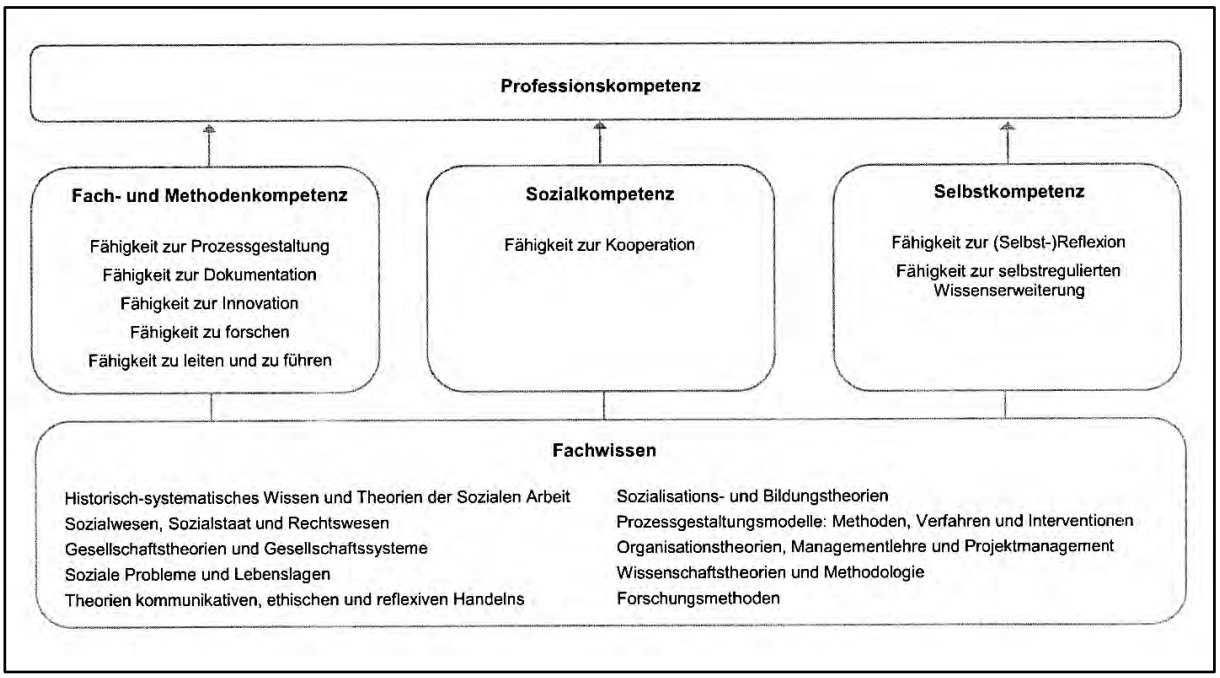

Abb. 1: Kompetenzprofil des Bachelorstudiums der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012a: o.S.)

Das Fachwissen beinhaltet Wissen aus der eigenen und aus anderen Disziplinen. Mit Fach- und Methodenkompetenz ist die fachspezifische, situationsbezogene Verwendung von Wissen gemeint. Unter Sozialkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, soziale Beziehungen in professionellen Kontexten gezielt zu gestalten. Sozialkompetenz ist in der Sozialen Arbeit eine Kernkompetenz und bildet das zentrale Element professionellen Handelns. Im Kompetenzprofil der Hochschule gehört die Beziehungsgestaltung zu Klientinnen und Klienten zu den Fach- und Methodenkompetenzen (K1 Prozessgestaltung). Die Sozialkompetenz bezieht sich hingegen auf das Gestalten der sozialen Beziehungen zwischen Professionellen (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012b: 7).
Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzen näher dargestellt:

Zur Fach- und Methodenkompetenz gehören die Fähigkeiten

- zur Professionsgestaltung (Kompetenz K1)
- zur Dokumentation (K2)
- zur Innovation (K3)
- zu forschen (K4)
- zu leiten und zu führen (K5)

Zur Sozialkompetenz gehört die Fähigkeit zur Kooperation (K6).

Zur Selbstkompetenz gehören die Fähigkeiten

- zur Selbstreflexion (K7)
- zur selbstregulierten Wissenserweiterung (K8)

Zur Fachkompetenz gehören zudem Wissensbestände zu den in Abbildung 1 dargestellten Themen.
Folgende fünf von diesen acht Kompetenzen sind neben dem Lernort Hochschule auch den Lernfeldern in der Praxis zugeordnet: Fähigkeit zur Prozessgestaltung (K1), zur Dokumentation (K2), zur Innovation (K3), zu leiten und zu führen (K5) und die Fähigkeit zur Kooperation (K6). Diese einzelnen Kompetenzen werden von Roth/Müller Fritschi (2014a: 65 ff.) wie folgt beschrieben:

K1: Fähigkeit zur Prozessgestaltung:

- „Fähig sein, mithilfe von Fachwissen und 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 der Analyse und dem Verständnis sowie mithilfe 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 und zu führen."
- „Fähig sein, Aufgaben zu delegieren und die am Projekt bzw. in der Gruppe partizipierenden Mitarbeitenden bei 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 Konfliktbearbeitung zu übernehmen."

Kompetenz objektorientiert zu betrachten, bedeutet, bei der Beurteilung in erster Linie nicht vom Individuum, sondern von den generalisierbaren Fähigkeiten auszugehen. Dies entspricht der idealen Bezugsnorm einer Leistungsbewertung, welche in der Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit am zentralsten ist und bei der die Leistung im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau beurteilt wird (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 87 f.).

Kompetenz nicht nur als Bündel generalisierbarer, sondern grundsätzlich auch als erlernbare Fähigkeiten zu definieren, bedeutet, dem Vorgang des Lernens Beachtung zu schenken. Lernen ist ein Prozess der Veränderung beim Individuum, der von aussen nicht beobachtbar ist. Lediglich die daraus resultierende Verhaltensänderung kann beobachtet werden, wodurch Rückschlüsse auf den Lernprozess gemacht werden können (vgl. Kiesel/Koch 2012: 11 f.).

Anhand folgender Einschätzungsdimensionen lässt sich die Dimension ‚Kompetenz als Bündel generalisierbarer und erlernbarer Fähigkeiten' in den Leistungsberichten erkennen:

a1) Hinweise auf die Kompetenzen K1, K2, K3, K5, K6 des Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

a2) Die Beurteilung erfolgt im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau (ideale Bezugsnorm).

a3) Hinweise auf Erlernbarkeit von Kompetenz, beispielsweise beobachtete Verhaltensänderungen, die auf Lernprozesse hindeuten können.

7.2 Dimension b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert

b) Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Kompetenzdefinition nach Weinert, Handlungskompetenz nach Roth)*. Kompetenz wird subjektorientiert betrachtet (vom Individuum ausgehend) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth, behavioristische Auffassung)*

Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung zu betrachten, geht über die unter a) beschriebenen allgemeinen Kompetenzen der Sozialen Arbeit hinaus und schliesst die Persönlichkeitsentwicklung mit ein. Nach der sokratischen Tradition geht es

nicht nur um Wissensaneignung, sondern auch um Reflexion und um das Verändern der Handlungspraxis (vgl. Grunert 2012: 15). Im individual-dispositiven Kompetenzdiskurs steht der Umgang mit gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozessen im Vordergrund (vgl. Truschkat 2010: 72).

Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung zu definieren, stellt den Begriff der Persönlichkeit ins Zentrum und es lohnt sich deshalb, diesen Begriff etwas näher zu betrachten: Eine einheitliche, allgemein anerkannte Definition von Persönlichkeit existiert nicht. Beim Begriff der Persönlichkeit geht es grundsätzlich um drei Themenbereiche: allgemeingültige Aussagen über den Menschen, individuelle Unterschiede und individuelle Einmaligkeit (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 30). Gerrig und Zimbardo (2008) definieren Persönlichkeit „als eine komplexe Menge von einzigartigen psychischen Eigenschaften, welche die für ein Individuum charakteristischen Verhaltensmuster in vielen Situationen und über einen längeren Zeitraum hinweg beeinflussen“ (Gerrig/Zimbardo 2008: 504). Um die Persönlichkeit verschiedener Menschen genau zu beschreiben, eigenen sich Typologien und Trait-Theorien (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008: 513). Typologien teilen Menschen in verschiedene Kategorien ein. Als Traits werden Eigenschaften und Merkmale einer Person bezeichnet, die sich in verschiedenen Situationen und über eine längere Zeitspanne hinweg in ihrem Verhalten zeigen. Intelligenz, Freundlichkeit oder Ehrlichkeit sind Beispiele für Traits (vgl. Gerrig/Zimardo 2008: 507). Verschiedene Forschungen belegen unabhängig voneinander, dass sich fünf bestimmte Faktoren am besten eignen, um die Persönlichkeitsstruktur einer Person zu beschreiben. Diese Faktoren sind Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrungen und werden jeweils in sogenannten bipolaren Dimensionen umschrieben, beispielsweise gesprächig und energiegeladen versus ruhig und zurückhaltend (sieh Abb.2) (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008: 508 f.).

Faktor	**Bipolare Dimensionen**
Extraversion	Gesprächig, energiegeladen und durchsetzungsfähig vs. ruhig, zurückhaltend und schüchtern
Verträglichkeit	Mitfühlend, freundlich und herzlich vs. kalt, streitsüchtig und unbarmherzig
Gewissenhaftigkeit	Organisiert, verantwortungsbewusst und vorsichtig vs. sorglos, leichtsinnig und verantwortungslos

Neurotizismus	Stabil, ruhig und zufrieden vs. ängstlich, instabil und launisch
Offenheit für Erfahrungen	Kreativ, intelligent und offen vs. einfach, oberflächlich und nicht intelligent

Abb. 2: Das Fünf-Faktoren-Modell (Gerrig/Zimbardo 2008: 509)

Neben Typologien und Trait-Theorien gibt es weitere Persönlichkeitstheorien, wie psychodynamische Theorien, humanistische Theorien, soziale und kognitive Lerntheorien oder Theorien des Selbst (vgl. Gerrrig/Zimbardo 2008: 503). Die verschiedenen Theorien unterscheiden sich in ihren Aussagen insbesondere zu folgenden Merkmalen: Anlage vs. Umwelt, Lernprozesse vs. angeborene Gesetzmässigkeiten, Betonung der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, bewusstes vs. unbewusstes Lernen, innere Disposition vs. äussere Situation (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008: 537 f.).

Theorien der Persönlichkeitswesenszüge, wie das oben beschriebene Fünf-Faktoren-Modell, gehen davon aus, dass Individuen über allgemeine Wesenszüge (Prädispositionen) verfügen, die in ihrem Verhalten beobachtbar sind. Wesenszüge können stärker oder weniger stark ausgeprägt sein, wie beispielsweise ‚stark extravertiert'. Wesenszüge bestimmen das Verhalten einer Person und bilden zentrale Elemente der Persönlichkeit. Vertreter von Wesenszugstheorien gehen davon aus, dass es einen direkten Zusammenhang gibt zwischen dem gezeigten Verhalten und dem zugrunde liegenden Wesenszug einer Person. Vertreter anderer Persönlichkeitstheorien, wie beispielsweise der Psychoanalyse, haben diesbezüglich eine andere Position inne und stellen das Verhalten und die diesem zugrundeliegenden Persönlichkeitsmerkmale lediglich in einen indirekten Zusammenhang. Beispielsweise kann eine Person, die von sich sagt, sie sei nicht ängstlich, sehr wohl ängstliche Eigenschaften besitzen, die jedoch unbewusst verdrängt werden (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 284 f.).

Das Fünf-Faktoren-Modell geht davon aus, dass die allgemeine Struktur der Wesenszüge auch in Entwicklungshasen stabil ist, bei erwachsenen Menschen stabiler, als bei Kindern und Jugendlichen. Andere Forschungen widersprechen jedoch dieser Annahme und belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale und menschliches Verhalten veränderlich sind und die äusseren, situativen Einflüsse eine zentrale Rolle spielen (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 367 f.).

Die Entwicklung der Persönlichkeit kann nicht als Ergebnis von Anlage *oder* Umwelt betrachtet werden, sondern immer nur als Zusammenspiel von inneren und äusseren Faktoren (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 414). Einige Persönlichkeitstheorien unterscheiden sich, indem sie diesbezüglich einen unterschiedlichen Fokus innehaben: So

gehen Theorien der Persönlichkeitswesenszüge davon aus, dass das menschliche Verhalten aufgrund von Wesenszügen stabil und konsistent ist. Vertreter der Lerntheorie hingegen stellen die Rolle der Umweltfaktoren und die Veränderbarkeit des menschlichen Verhaltens in den Vordergrund (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 664).

Kompetenz als Persönlichkeitsbildung zu betrachten, schliesst sowohl persönliche Eigenschaften, wie auch Umweltfaktoren ein. Beispielsweise spielt das soziale Umfeld in Form des Dialogs mit anderen Menschen in der sokratischen Tradition eine zentrale Rolle (siehe Kapitel 6).

Kompetenz subjektorientiert zu betrachten, bedeutet, in erster Linie vom Individuum und nicht von generalisierbaren Fähigkeiten auszugehen. Die Beurteilung erfolgt tendenziell anhand der individuellen Bezugsnorm, bei welcher der individuelle Lernfortschritt im Vordergrund steht. Auch Motivation und Lernbereitschaft spielen bei der individuellen Bezugsnorm eine Rolle (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 87).

Anhand folgender Einschätzungsdimensionen lässt sich die Dimension ‚Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung' in den Leistungsberichten erkennen:

b1) Hinweise auf Reflexion der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse.

b2) Hinweise auf Persönlichkeitsmerkmale einer Person (Merkmale des Fünf-Faktoren-Modells).

b3) Bei der Beurteilung stehen eher der individuelle Lernfortschritt und die individuelle Entwicklung im Vordergrund (individuelle Bezugsnorm), als das Kompetenzprofil (ideale Bezugsnorm) oder die soziale Bezugsnorm.

7.3 Dimension c) Vermittlung und Aktivierung von aussen

c) Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt, Handlungsantrieb und Motivation sind dabei wenig beeinflussbar. Das Individuum braucht für den Kompetenzerwerb eine ‚äussere Instanz', die es aktiviert und begleitet *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs)*

Die Haltung des strukturell-normativen Kompetenzdiskurses, dass Kompetenz dem Individuum durch eine ‚äussere Instanz' vermittelt wird, die es aktiviert und begleitet (vgl. Truschkat 2010: 72) steht bei dieser Dimension im Vordergrund. Das Beobachtungslernen spielt hier eine zentrale Rolle. Nachdem die lernende Person das Verhalten einer anderen Person, des ‚Meisters', beispielsweise der oder des Praxisausbildenden, beobachtet hat, verhält sie sich später in einer ähnliche Situation entweder ähnlich, wenn das beobachtete Verhalten zum Erfolg geführt hat, oder sie ahmt das Verhalten nicht nach, weil es keinen Erfolg gezeigt hat (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008: 225). Inwiefern ein Verhalten beobachtet und nachgeahmt wird, hängt nach Bandura (1977) von verschiedenen Faktoren ab. Die Faktoren beziehen sich einerseits auf die beobachtende Person selbst, andererseits auf die

Eigenschaften des Modells, auf die Verhaltensaktivität und auf die Interaktion und Beziehung der beobachtenden Person zum Modell (vgl. Bandura 1977: 24, Übersetzung durch die Verf.).

Verschiedene Forschungsergebnisse in der Psychologie zeigen, dass das menschliche Verhalten nicht nur durch innere Triebe beeinflusst wird, sondern auch durch äussere Anreize, wie beispielsweise Belohnung (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008: 416). Nach Weinert (1996) ist es in allen Ausbildungsstufen von der Schule bis zum Beruf immer wieder notwendig, sich Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, die bei den Lernenden nicht unmittelbar auf Interesse stossen. Die intrinsische Motivation ist in solchen Fällen nicht vorhanden, weshalb extrinsische Anreize relevant werden (vgl. Weinert 1996: 8 f.). Extrinsische Anreize sind beispielsweise das Vermeiden von Kritik und Strafe, die Aussicht auf eine gute Beurteilung oder die Hoffnung auf Belohnung und Anerkennung (vgl. Weinert 1996: 6). Wenn möglich sollte bei Lernprozessen die intrinsische Motivation genutzt und gefördert werden. Nur bei relevanten Lernzielen, bei denen die intrinsische Motivation fehlt, müssen extrinsische Motivationsanreize geschaffen werden, damit der Wissenszuwachs nicht ausschliesslich nach individuellen Vorlieben geschieht und dadurch wesentliche Wissenslücken entstehen können (vgl. Weinert 1990 zit. in Weinert 1996: 9). Werden extrinsische Anreize geschaffen, sollten diese stets das Ziel verfolgen, bei der lernenden Person die intrinsische Motivation zu wecken, also das Eigeninteresse, was letztlich den Aufbau der Kompetenz des selbstregulierten Lernens fördert (vgl. Weinert 1996: 13). Diese von Weinert beschriebenen extrinsischen Motivationsanreize zu schaffen, wäre im strukturell-normativen Diskurs Aufgabe der ‚äusseren Instanz', die das Individuum aktiviert und begleitet bzw. in der sophistischen Tradition Aufgabe des ‚wissenden Lehrers', der dem Individuum Kenntnisse und Fähigkeiten von aussen her vermittelt (siehe Kapitel 6).

Dass beim Einsatz extrinsischer Lernanreize das Ziel verfolgt werden sollte, bei der lernenden Person Eigeninteresse zu wecken, bestärken Studienergebnisse aus der Psychologie. Verschiedene Studien belegen, dass Menschen über ein höheres Durchhaltevermögen verfügen und sich mehr anstrengen, wenn das Ziel selbstständig und autonom gesetzt worden ist, als bei Aktivitäten mit Zielen, die mit äusserem oder innerem Zwang – beispielsweise Ängste – verbunden sind (vgl. Koestner et al. 2002 / Sheldon / Elliot 1999 zit. in: Pervin/Cervone/John 2005: 261).

Anhand folgender Einschätzungsdimensionen lässt sich die Dimension ‚Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt' in den Leistungsberichten erkennen:

c1) Hinweise auf Beobachtungslernen, also auf Beobachten, wie berufserfahrene Personen mit bestimmten Situationen umgehen, und Nachahmung des Verhaltens, welches bei der erfahrenen Person zu Erfolg geführt hat.

c2) Hinweise auf fehlende intrinsische Motivation bzw. auf Reaktionen extrinsischer Motivationsanreize, wie Vermeiden von Kritik oder die Aussicht auf Belohnung und Anerkennung.

7.4 Dimension d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung

d) Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig, in Eigenverantwortung. Handlungsantrieb und Motivation spielen dabei eine zentrale Rolle (Selbstregulation) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth)*

Die Motivation spielt bei dieser Dimension eine zentrale Rolle und hängt weniger von äusseren Faktoren ab, wie einer ‚äusseren Instanz', die das Individuum aktiviert und begleitet, sondern stärker von inneren Faktoren, wie Handlungsantrieb, Selbstständigkeit oder Eigenverantwortung. Im individual-dispositiven Kompetenzdiskurs stellt das eigenverantwortliche Gestalten des Bildungsprozesses ein zentrales Element der Kompetenzentwicklung dar (vgl. Truschkat 2010: 72).

Im Gegensatz zur unter der Dimension c) beschriebenen Meinung, dass Menschen eine ‚äussere Instanz' benötigen, die sie aktiviert und begleitet, liegt dieser Ansicht ein anderes Menschenbild zugrunde, bei dem Handlungsantrieb und Selbstaktualisierung im Vordergrund stehen. Der Aspekt der Selbstaktualisierung wird besonders in Carl Rogers Theorien betont. Nach Rogers verfügen alle Menschen über die Tendenz der Selbstaktualisierung und streben nach Erfahrungen (vgl. Rogers 1951 dt. 1991, 422 zit. in Pervin/Cervone/John 2005: 226). Rogers definiert lediglich eine grundlegende Lebensmotivation und lehnt die Entwicklung verschiedener Konzepte zu Motiven und Motivationsanreizen ab (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 226).

Die grundlegende Lebensmotivation nach Rogers kann mit dem Bedürfnis nach Kompetenz von Deci und Ryan (1985) in Verbindung gesetzt werden. Deci und Ryan (1985) sprechen von einem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz („self-determination and competence") (Deci/Ryan 1985: VII). In ihren Erläuterungen zum menschlichen Bedürfnis nach Kompetenz stützen sich Deci und Ryan auf White (1959, zit in Deci/Ryan 1985), welcher von einem „need for effectance" spricht (Deci/Ryan 1985: 27), also einem Bedürfnis nach Bewirken, Wirken (Übersetzung durch die Verf.). Dieses Bedürfnis nach eigenem Wirken beeinflusst als eine Art Grundmotivation verschiedene Verhaltensweisen, wie beispielsweise das angeborene Streben nach Anwenden und Üben der eigenen Fähigkeiten und Erweitern des Leistungsvermögens. Den Antrieb für dieses Streben bezeichnet White als „effectance motivation" und den dazugehörigen Affekt als Gefühl von Wirksamkeit. Die Strukturen, in denen „effectance motivation", also dieses Streben nach Anwenden und Erweitern der eigenen Fähigkeiten, zustande kommt und wirkt, werden als Kompetenz bezeichnet (vgl. Deci/Ryan 1985: 27, Übersetzung durch die Verf.). Kompetenz ist demnach

„the accumulated result of one's interactions with the environment, of one's exploration, learning, and adaption." (Deci/Ryan 1985: 27).
Die Entwicklung von Kompetenzen wie Gehen oder Sprechen entstammen nach White zwar eines natürlichen Entwicklungs- und Reifeprozesses, sind jedoch in grossem Masse lernbar. Das Bedürfnis nach Kompetenz, also nach Interaktion mit der Umwelt, nach Lernen und Anpassen, unterstützt diese Lernprozesse und liefert die notwendige Energie für die Entwicklung verschiedener Kompetenzen. Das biologische Ziel von Kompetenz liegt im Überleben des Organismus, das experimentelle Ziel hingegen im Gefühl von Kompetenz als Folge einer wirksamen Handlung (vgl. Deci/Ryan 1985: 27, Übersetzung durch die Verf.).

Nach Rogers wie auch nach Deci, Ryan und White verfügt der Mensch über eine angeborene Grundmotivation zur Selbstaktualisierung, Selbstbestimmung, Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Aus dieser Perspektive betrachtet ist eine ‚äussere Instanz', die das Individuum aktiviert (strukturell-normativer Diskurs) nicht nötig, da der Mensch von sich aus tätig wird und sich weiterentwickeln will.
Rheinberg beschreibt den Begriff der motivationalen Kompetenz: „Motivationale Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird" (Rheinberg 2002 zit. in Rheinberg 2010: 385). Der Begriff der motivationalen Kompetenz kann mit dem individual-dispositiven Kompetenzdiskurs verbunden werden, bei dem Eigenverantwortung und Selbstständigkeit im Vordergrund stehen (vgl. Truschkat 2010: 72; siehe Kapitel 6). Das Individuum gestaltet den eigenen Lernprozess so, dass es ohne ständige Willensanstrengung, aber eben nach dem individual-dispositiven Diskurs auch eigenständig und selbstreguliert, ohne ‚äussere Instanz' lernen und sich als ganze Person weiterentwickeln kann.
Anhand folgender Einschätzungsdimensionen lässt sich die Dimension ‚Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig in Eigenverantwortung, Handlungsantrieb und Motivation spielen eine zentrale Rolle' in den Leistungsberichten erkennen:
d1) Hinweise auf selbstständiges Lernen und aktives Gestalten des eigenen Bildungsprozesses.
d2) Hinweise auf das Verbinden von Situationen und Lernfelder mit eigenen Tätigkeitsvorlieben (Motivationale Kompetenz).

7.5 Dimension e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld

e) Der Kompetenzerwerb ist nicht nur vom Individuum abhängig, sondern wird beeinflusst durch Umweltbedingungen und das soziale Umfeld mit seinen je eigenen kulturellen Mustern und Regeln *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, kulturelle Kompetenz nach Bourdieu, Handlungskompetenz nach Roth)*

Kompetenzentwicklung erfolgt nach Roth (1971) stets in einem sozialen Kontext und wird durch das gesellschaftspolitische Umfeld beeinflusst. Zur Erreichung des Bildungsziels der mündigen Selbstbestimmung ist neben der Sachkompetenz auch die Entwicklung der Sozialkompetenz zentral. Auch Bourdieu betont den Aspekt des sozialen Umfeldes, die Position des Individuums in der Gesellschaft sowie die Rolle der Sozialisation in Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb (vgl. Bourdieu 1974, 1987).

Hascher und Oser (1996) weisen darauf hin, dass das Sozialklima das Lernen und die Motivation von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Zum Sozialklima gehören beispielsweise die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, kooperative Lernsituationen, gemeinsame Normen, Mitbestimmung oder die Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. Hascher/Oser 1996: 177 f.). Neben diesen Aspekten ist in Bezug auf das Sozialklima auch die Fehlerkultur zu nennen, die das Lernen und die Motivation beeinflusst. Fehlerkultur wird als „Gesamtheit an Möglichkeiten, in einem Lernkontext aus Fehlern zu lernen“ definiert (Hascher/Oser 1996: 179). Dazu gehören nicht nur Fehler, die selber begangen worden sind, sondern auch Fehler, die bei anderen beobachtet wurden. Sowohl die Haltung der Lehrpersonen, wie aber auch die Einstellung der lernenden Personen gegenüber Fehlern – eigenen und Fehler von anderen – beeinflussen die Fehlerkultur und inwiefern diese durch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern geprägt ist (vgl. EDK 1991 zit. in Hascher/Oser 1996: 179).

Anhand folgender Einschätzungsdimensionen lässt sich die Dimension ‚Der Kompetenzerwerb wird durch Umweltbedingungen und das soziale Umfeld beeinflusst ‘ in den Leistungsberichten erkennen:

e1) Hinweise auf das soziale Umfeld, in dem die lernende Person sich bewegt (beispielsweise Team, Position, Rolle oder Funktion im Team, Beziehung zum Klientel).

e2) Hinweise auf Umweltbedingungen, die die lernende Person beeinflussen (beispielsweise kulturelles oder organisationales Umfeld, Lern- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten, die das Umfeld bietet oder verwehrt).

Im nächsten Kapitel wird das Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW dargestellt und in die unter Kapitel 6 und 7 theoretisch hergeleiteten Dimensionen und Einschätzungsdimensionen eingeordnet.

8. Das Kompetenzverständnis der HSA FHNW

Um das Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zu erfassen, werden folgende Elemente dargestellt und näher betrachtet: Die Definition von Kompetenz der Hochschule, das Kompetenzprofil, die Erläuterungen zum professionellen Habitus sowie zum Prozess des Kompetenzerwerbs. Dazu werden folgende Quellen beigezogen:

- Die Definition von Kompetenz und weitere Erläuterungen dazu, welche im Buch „Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW“ von Roth/Merten (2014) dargestellt werden.
- Das Kompetenzprofil, welches die berufsbefähigenden Kompetenzen beschreibt und das Bildungsziel des Bachelor Studiengangs darstellt.
- Die Erläuterungen in der Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012b). Dieses Dokument dient den Praxisausbildenden als Orientierung und enthält die relevanten Informationen rund um die Praxisausbildung der Studierenden an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.
- Das Skript *Informationen zur Praxisausbildung im Bachelor Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.* Skript aus dem CAS ‚Praxisausbildende in der Sozialen Arbeit‘ vom 21.08.2012 (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012c).
- Die verschiedenen Erläuterungen auf der Internetseite der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zum Bachelorstudiengang in Sozialer Arbeit und zum Kompetenzprofil.

8.1 Definition von Kompetenz der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Die untenstehend zitierte Definition von Kompetenz der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW orientiert sich am Kompetenzverständnis von Christiane Hof (2002), welche dieses in Zusammenhang mit dem Thema Weiterbildung entwickelt hat (vgl. Forrer Kasteel/Markwalder/Parpan-Blaser/Wilhelm 2008: 215). Hof (2002) definiert Kompetenz als Handlungsvoraussetzungen, auch Handlungsdispositionen genannt, und betont dabei die Verbindung zwischen Person und Umwelt als prägendes Element des Kompetenzbegriffs (vgl. Hof 2002: 84 f.). Kompetenz bezieht sich folglich nicht auf Handlungsfähigkeit im Allgemeinen, sondern ist immer kontext- und situationsbezogen zu betrachten. Weiter weist Hof (2002) auf die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz nach Chomsky hin und unterscheidet zwischen dem Handlungsvermögen einer Person und der (beobachtbaren) Handlungsdurchführung (vgl. Hof 2002: 84 f.). Nach Hof (2002) ist Kompetenz als relationaler Begriff zu betrachten, welcher einerseits die Komponenten Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) sowie Motive und Interessen (Wollen) umfasst und andererseits die Umweltbedingungen, in denen sich das Individuum bewegt (vgl. Hof 2002: 86). Folgende Abbildung verdeutlicht das Kompetenzverständnis nach Hof (2002):

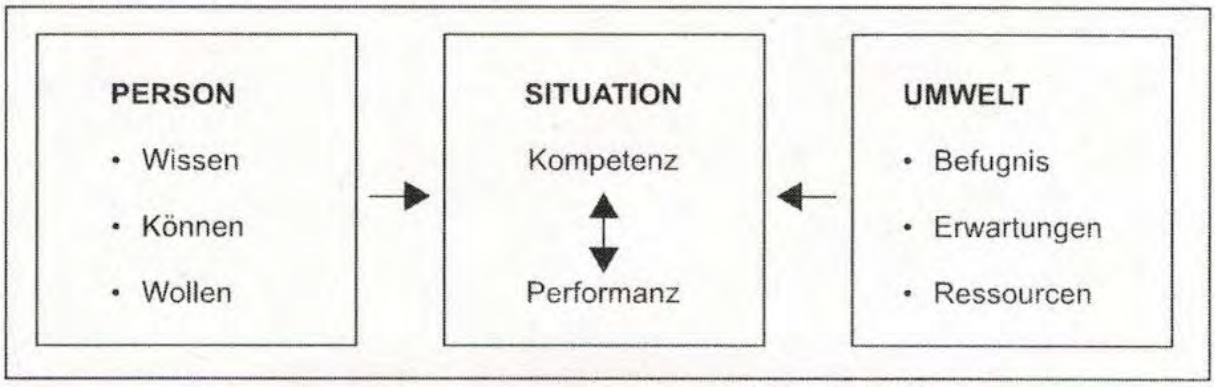

Abb. 3: Kompetenz als situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt (Hof 2002: 86).

In einer Kurzfassung einer Definition von Kompetenz stützt sich die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW auf Heffels (2007 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62): „Die Kompetenz einer Person ist (…) ihr Vermögen, Situationen (erfolgreich) zu meistern".

Gemäss einem internen Dokument der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wird Kompetenz wie folgt definiert:

„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. Dabei lässt die beobachtbare Leistung, die Performanz, gewisse Schlüsse ziehen auf die zugrunde liegende 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." (Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.).

8.2 Das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Das Bachelorstudium in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz ist konsequent kompetenzorientiert ausgerichtet und das Bildungsziel wird durch das Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW definiert (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 62). Das Kompetenzprofil ist auf der Grundlage des Kompetenzprofils Soziale Arbeit der Fachkonferenz Soziale Arbeit (SASSA) erarbeitet worden und bildet das Gesamtkonzept des gemäss der Bologna-Reform modularisierten Studienmodells (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b: o.S.).

Alle Module des Bachelorstudiengangs in Sozialer Arbeit richten sich nach dem Kompetenzprofil aus und es wird grundsätzlich unterschieden zwischen dem Erwerb von Wissen und von Fähigkeiten (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 62). Im Laufe des Studiums erwerben die Studierenden Wissen, welches in zehn Dimensionen des Fachwissens unterteilt ist, und Fähigkeiten, welche in acht Bereiche unterteilt werden (siehe Abb. 1 unter

Kapitel 7.1). Das zu erwerbende Wissen und die verschiedenen Fähigkeiten sind notwendige Elemente für professionelles Handeln in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und bilden am Ende die Professionskompetenz (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 64). Professionskompetenz geht dabei über das reine Fachwissen hinaus: „Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass es theoretisch begründet, methodisch geleitet, situationsangemessen ist und professionsethischen Standards genügt." (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2010 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 64).

Die Professionskompetenz setzt sich aus Fach- und Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen zusammen (siehe Abb. 1 unter Kapitel 7.1). Sowohl die Hochschule wie auch die Praxis bieten Möglichkeiten für den Kompetenzerwerb. An der Hochschule steht eher der Bereich des Wissens im Zentrum, in der Praxis eher derjenige des Könnens. Jedoch können die beiden Bereiche des Wissens und des Könnens nicht voneinander getrennt betrachtet werden, da das Handeln in der Praxis nicht frei von Theorien ist und umgekehrt auch Theorien mit der Praxis verknüpft sind (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 64). Unter Kapitel 7.1 werden das Kompetenzprofil dargestellt und die einzelnen Kompetenzen, welche auch dem Lernort der Praxis zugeordnet sind, näher beschrieben.

8.3 Professioneller Habitus und Selbstreflexion

Im Bachelorstudium geht es um die Berufsbefähigung in der Sozialen Arbeit. Die Ausbildung ist daher sowohl wissenschaftlich-methodisch wie auch interventionspraktisch ausgerichtet. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen und um die Entwicklung von Kompetenzen sondern auch um Habitusbildung. Über die Verbindung von Lehre, Forschung und Berufspraxis entwickelt sich während dem Studium ein professioneller Habitus (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b: o.S.). Die Praxisausbildung bildet in Bezug auf die Entwicklung eines professionellen Habitus und hinsichtlich der beruflichen Sozialisation ein zentrales Element. Beide Lernorte – Hochschule und Praxisorganisationen – tragen mit ihren unterschiedlichen Denk- und Arbeitsweisen zur Berufsbefähigung der Studierenden bei (vgl. Merten 2014: 43).

Nach Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) sind „die Handlungsdispositionen des Habitus tief in der Persönlichkeit verankert" (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 238). Habitusbildungs- und Veränderungsprozesse können durch Krisen angeregt werden. Ein Studiengang in Sozialer Arbeit sollte deshalb bei den Studierenden immer wieder Krisen erzeugen, indem systematisch Routinen, Deutungsmuster und Werthaltungen bewusst gemacht und diskutiert werden. Auch im Rahmen der Ausbildungspraktika erleben die Studierenden Krisen, die ihre Berufsidentität und den professionellen Habitus formen. Zentral ist dabei eine enge Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den Praxisorganisationen, um die Studierenden in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Beispielsweise bilden Lehrveranstaltungen zur Reflexion und fachlichen Bearbeitung solcher Krisen wichtige Gefässe in Bezug auf die Entwicklung eines professionellen Habitus (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 239).

Insbesondere folgende Kompetenzen machen einen professionellen Habitus aus: Das „Verinnerlichen einer berufsethischen Grundhaltung“, die „Fähigkeit, zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses“ sowie die „Fähigkeit zum Fallverstehen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 237). Diese Kompetenzen sind nötig, da die Berufspraxis eine ethische Grundlage erfordert, wobei die Autonomie der Klientinnen und Klienten ein zentrales Element darstellt. Weiter erfordert die Berufspraxis der Sozialen Arbeit Kompetenzen des Fallverstehens, zur Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und spezifische Reflexionsfähigkeiten. Diese Kompetenzen sind nach Becker-Lenz und Müller-Hermann (2014) im Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wie folgt zu finden: Unter der Kompetenz zur Prozessgestaltung (K1) finden sich die Fähigkeit zum Fallverstehen und die Fähigkeit, Arbeitsbeziehungen zu gestalten. Die Reflexionsfähigkeit bildet im Kompetenzprofil eine eigene Kompetenz, benannt als Fähigkeit zur Selbstreflexion (K7) (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 237).

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu beherrschen, bedeutet, sowohl Planung, Durchführung und Evaluation von Handlungen, wie aber auch Anteile der eigenen Person reflektieren zu können (vgl. Müller Fritschi 2014: 212). An der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion ein zwingendes Element der Professionskompetenz ausmacht und zudem lernbar ist. Selbstreflexion ist jedoch nicht durch Wissen und Belehrung lernbar, sondern durch konkretes Üben (vgl. Müller Fritschi 2014: 199). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW insbesondere im Modul „Studentisches Portfolio“, wie auch in den Praxismodulen gefördert. Die Hochschule hat die Erfahrung gemacht, dass sich die Selbstreflexionsfähigkeit mit Hilfe eines spezifischen Beurteilungsrasters zuverlässig beurteilen lässt (vgl. Müller Fritschi 2014: 213). Wie Müller/Gerber/Markwalder (2014) in ihrer Studie zum Thema Selbstreflexion festgestellt haben, spielt das Umfeld eine wesentliche Rolle in Bezug auf Selbstreflexionsprozesse. Dazu gehören das soziale Umfeld, wie beispielsweise die Familie oder das Team, aber auch Situationsaspekte, wie Raum und Zeit. Weiter beeinflussen intrapersonale Aspekte, wie Motivation, die Entwicklung der Selbstreflexionsfähigkeit (vgl. Müller/Gerber/Markwalder 2014: 366).

8.4 Der Prozess des Kompetenzerwerbs

Der Prozess des Kompetenzerwerbs bei Studierenden an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW beginnt im Grunde genommen bereits bei den Zulassungskriterien. Gemäss den Erläuterungen auf der Internetseite der Hochschule werden die Kandidatinnen und Kandidaten zum Studium zugelassen, wenn sie

- die formalen Voraussetzungen (bestimmte Bildungsabschlüsse oder Äquivalenzabschlüsse) erfüllen,
- mindestens ein Jahr Arbeitserfahrung nachweisen können, wovon mindestens 6 Monate in einem Praxisfeld der Sozialen Arbeit absolviert sein müssen,
- sowie einen Lebenslauf, ein Motivationsschreiben, ein Stärke-Schwäche-Profil und die Erwartungen an Tätigkeitsfelder und Studium vorlegen können (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017a: o.S.).

Nach der Prüfung der genannten Unterlagen finden bei Bedarf Einzelgespräche statt. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW formuliert folgende Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten, um zum Bachelorstudium in Sozialer Arbeit zugelassen zu werden:

- „Vermögen, die eigene Berufsmotivation darzulegen,
- Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld "Soziale Arbeit", Arbeitserfahrung Praxis
- Grundlegende Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion (Lebensgeschichte, Stärken, Schwächen usw.),
- Auseinandersetzung mit Anforderungen des Studiums,
- Fähigkeit, eigene Denk- bzw. Reflexionsprozesse verständlich darzustellen (schriftlich bzw. mündlich),
- Umgang mit Diversität: akzeptierende, nicht diskriminierende Grundhaltung.“ (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017a: o.S.).

Personen über 30 Jahre, welche die formalen Zulassungsbedingungen (erforderliche Bildungsabschlüsse) nicht erfüllen, können bei der Fachkonferenz der Hochschulen in Sozialer Arbeit ein anerkanntes Dossier vorlegen und dadurch zum Studium zugelassen werden (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017a: o.S.).

Bei welchen Kandidatinnen und Kandidaten zusätzlich zum eingereichten Dossier noch Einzelgespräche geführt und wie diese gestaltet werden, bleibt in den Erläuterungen auf der Internetseite offen.

Der Prozess des Kompetenzerwerbs orientiert sich sowohl am Kompetenzprofil der Hochschule wie auch an den individuellen Kompetenzen der Studierenden. Alle drei Komponenten Wissen, Können und Haltung sollen im Studium gleichermassen weiterentwickelt werden. In der mit der Bologna-Reform eingeführten Kompetenzorientierung

geht es nicht mehr in erster Linie um Wissensvermittlung, sondern um die Berufsbefähigung (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 63). Die Ausbildung findet sowohl an der Hochschule wie auch in der Praxis statt (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 61 f.). Unter Kapitel 4.1 werden die unterschiedlichen Studienformen genauer erläutert.
Durch die Beurteilung der Studierenden in den Pflichtmodulen soll gewährleistet werden, dass die Absolventinnen und Absolventen bei Eintritt ins Berufsleben über die erforderliche Professionskompetenz verfügen (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 81). Bei der Leistungsbeurteilung sind grundsätzlich drei verschiedene Bezugsnormen zu beachten. Es sind dies die individuelle, die soziale und die ideale Bezugsnorm. Bei der individuellen Bezugsnorm steht der persönliche Lernfortschritt im Zentrum. Bei der sozialen Bezugsnorm wird die Leistung im Vergleich mit anderen Studierenden gemessen. Die ideale Bezugsnorm misst die Leistung anhand des gesetzten Kompetenzniveaus. Alle drei Bezugsnormen haben einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung, jedoch muss der Fokus auf der idealen Bezugsnorm liegen, da diese die Standards der Profession der Sozialen Arbeit festlegt (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 86 ff.).

8.5 Einordnung des Kompetenzverständnisses der HSA FHNW

Im Folgenden wird das oben dargestellte Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in die in den Kapiteln 6 und 7 beschriebenen Dimensionen und Einschätzungsdimensionen von Kompetenz eingeordnet und am Ende zusammengefasst dargestellt.

a) Kompetenz als Bündel generalisierbarer und erlernbarer Fähigkeiten *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen, kognitivistische Auffassung, behavioristische Auffassung).* Kompetenz wird objektorientiert betrachtet (von generalisierbaren Fähigkeiten ausgehend) *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen*)

Wie obige Ausführungen zeigen, beinhaltet das Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit mehr, als lediglich das Kompetenzprofil. Das Kompetenzprofil, welches das Bildungsziel darstellt, kann jedoch als ein zentrales Element des Kompetenzverständnisses der Hochschule bezeichnet werden, welches sich der Dimension a) zuordnen lässt. Das Kompetenzprofil der Hochschule lässt sich mit dem Handlungsvermögen des strukturell-normativen Diskurses gleichsetzen, welches aus einzelnen Fähigkeiten besteht, die nach dem Baukastensystem zusammengesetzt werden können (vgl. Truschkat 2010: 71).

a1) Hinweise auf die Kompetenzen K1, K2, K3, K5, K6 des Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit.

Mit dem Kompetenzprofil als Bildungsziel geht die Hochschule davon aus, dass Kompetenz aus bis zu einem gewissen Grad generalisierbaren und dadurch grundsätzlich erlernbaren

Fähigkeiten besteht, denn mit dem Kompetenzprofil werden bestimmte, für die Soziale Arbeit als relevant betrachtete Fähigkeiten generalisiert und gebündelt dargestellt. Ein zentraler Hintergrund des modularisierten Studiengangs bildet die Bologna-Reform.

a2) Die Beurteilung erfolgt im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau (ideale Bezugsnorm).

Die ideale Bezugsnorm einer Leistungsbewertung ist im Verständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in der Praxisausbildung am zentralsten, wobei die Leistung im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau beurteilt wird (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 87 f.). Der Prozess des Kompetenzerwerbs orientiert sich folglich nicht nur an den individuellen Kompetenzen der Studierenden, sondern vor allem am Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Die Orientierung an diesen allgemeinen, für die Soziale Arbeit relevanten Fähigkeiten weist auf eine objektorientierte Auffassung hin.

a3) Hinweise auf Erlernbarkeit von Kompetenz, beispielsweise beobachtete Verhaltensänderungen, die auf Lernprozesse hindeuten können.

Die auf der Internetseite der Hochschule aufgeführten Anforderungen an Kandidatinnen und Kandidaten für die Zulassung zum Bachelorstudium können ein Hinweis darauf sein, dass die Studierenden bereits vor Studienbeginn bestimmte Fähigkeiten und Grundhaltungen mitbringen müssen, da diese wohl nicht während dem Studium erlernt bzw. entwickelt werden können. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion, um die Fähigkeit, eigene Denk- und Reflexionsprozesse verständlich darzustellen zu können sowie um eine akzeptierende Grundhaltung (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017a: o.S.).

Im Gegensatz zu diesem Element von persönlichen Eigenschaften, welche die Studierenden bereits vor Studienbeginn mitbringen müssen, sind im Kompetenzverständnis der Hochschule auch Elemente zu finden, welche auf Erlernbarkeit und Vermittelbarkeit hindeuten. Beispielsweise weist die Aussage, dass die Beurteilung der Studierenden in den Pflichtmodulen gewährleisten soll, dass die Absolventinnen und Absolventen bei Eintritt ins Berufsleben über die erforderliche Professionskompetenz verfügen (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 81), auf Erlernbarkeit und Vermittelbarkeit hin. Durch das erfolgreiche Absolvieren der Pflichtmodule gelangen die Studierenden zu Professionskompetenz. Das Formulieren von Bildungszielen und das Überprüfen von Fortschritten und Entwicklungsprozessen mittels Beurteilung in den Pflichtmodulen deuten auf Erlernbarkeit und Vermittelbarkeit hin. Auch in Bezug auf den professionellen Habitus finden sich Hinweise auf Erlernbarkeit, denn über die Verbindung von Lehre, Forschung und Berufspraxis entwickelt sich während dem Studium ein professioneller Habitus (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b: o.S.). Inwieweit jedoch Kompetenz als erlernbare Fähigkeiten betrachtet wird, geht aus der Kompetenzdefinition der Hochschule nicht klar ersichtlich hervor, denn die

Kompetenzdefinition widerspricht der obigen Aussagen zur Erlernbarkeit ein Stück weit, indem Kompetenz als „individuelle Disposition“ (Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.) beschrieben wird. In der Medizin wird der Begriff der Disposition mit Veranlagung gleichgesetzt (vgl. Duden o.J. a), was auf eine genetische Veranlagung hinweist, die angeboren ist und somit weniger bzw. nicht erlernt werden kann. Im Wörterbuch Duden wird der Begriff der Disposition jedoch auch mit „Planung“, „Gliederung“ oder „innerer Bereitschaft“ umschrieben (Duden o.J. a), was wiederum auf Erlernbarkeit und auf die Komponente der Motivation schliessen lässt.
In der Kurzdefinition der Hochschule, welche sich auf Heffels (2007 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62) stützt, wird Kompetenz als „Vermögen“ definiert. Nach dem Wörterbuch Duden wird Vermögen als „Kraft, Fähigkeit etwas zu tun“ (Duden o.J. b) bezeichnet. Als Synonyme werden im Duden Begriffe wie „Anlage, Befähigung, Begabung, Kompetenz“ oder „Können“ genannt (Duden o.J. b). Anlage und Begabung deuten eher auf angeborene Elemente und weniger auf Erlernbarkeit hin. Die Begriffe Können und Befähigung können wiederum umgangssprachlich durchaus mit Erlernbarkeit in Verbindung gesetzt werden. Gemäss Duden bildet Kompetenz ein Synonym für Vermögen. Da jedoch die Definition von Vermögen, wie soeben beschrieben, keine klare Aussage macht hinsichtlich Erlernbarkeit oder angeborener Veranlagung, bleibt auch beim Kompetenzbegriff diese Frage offen.
In Bezug auf Selbstreflexionskompetenzen geht die Hochschule von erlernbaren Fähigkeiten aus (vgl. Müller Fritschi 2014: 199). Hier wird ein Widerspruch ersichtlich, da die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW Selbstreflexion zwar als erlernbare Fähigkeit definiert (vgl. Müller Fritschi 2014: 199), gleichzeitig jedoch die „grundlegende Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion“ als Voraussetzung darstellt, um zum Studium zugelassen zu werden (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017a: o.S.).

b) Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Kompetenzdefinition nach Weinert, Handlungskompetenz nach Roth)* Kompetenz wird subjektorientiert betrachtet (vom Individuum ausgehend) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth, behavioristische Auffassung)*

Im Verständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wird Kompetenz nicht nur als Bündel generalisierbarer und erlernbarere Fähigkeiten (Dimension a) betrachtet, sondern auch als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung, wie die folgenden Erläuterungen zeigen.

b1) Hinweise auf Reflexion der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse.

Die Reflexion der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse bilden Elemente der sokratischen Tradition und des individual-dispositiven Diskurses (vgl. Grunert 2012: 15; Truschkat 2010: 72). Diese Elemente finden sich im Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit an verschiedenen Orten wieder. Beispielsweise wird davon ausgegangen, dass die Berufspraxis der Sozialen Arbeit spezifische Reflexionsfähigkeiten erfordert (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 237). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion bildet im Kompetenzprofil der Hochschule eine eigene Kompetenz, welche gezielt gefördert wird. Zur Fähigkeit der Selbstreflexion gehört das Reflektieren über die Anteile der eigenen Person, aber auch die Reflexion von Handlungen (vgl. Müller Fritschi 2014: 212). Diese Grundhaltung der Hochschule und das gezielte Fördern von Reflexionsfähigkeiten, welche immer auch mit der eigenen Person zu tun haben, deuten auf ein ganzheitliches, persönlichkeitsbildendes Kompetenzverständnis hin.
Im Kompetenzprofil der Hochschule finden sich im Bereich des Fachwissens Themen wie Gesellschaftstheorien und Gesellschaftssysteme, Sozialwesen, Sozialstaat und Rechtswesen. Indem diese Themenbereiche behandelt werden, ist davon auszugehen, dass bei den Studierenden Reflexionen der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse angestossen werden, wie sie im individual-dispositiven Diskurs verankert sind (vgl. Truschkat 2010: 72).

b2) Hinweise auf Persönlichkeitsmerkmale einer Person (Merkmale des Fünf-Faktoren-Modells).

Die Hochschule versteht Kompetenz als ganzheitliches System, denn es wird darauf hingewiesen, dass es nicht nur um Wissensvermittlung sondern um Berufsbefähigung geht (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 63). Auch die Herausbildung eines professionellen Habitus ist Ziel der Ausbildung (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b). Nach Becker-Lenz/Müller-Hermann (2014) sind "die Handlungsdispositionen des Habitus tief in der Persönlichkeit verankert" (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 238), was auf ein Verständnis von Kompetenz als Persönlichkeitsbildung hinweist. Weiter werden in der Begriffsdefinition auch Elemente wie Motivation, Einstellungen und Haltungen berücksichtigt, was ebenfalls auf eine persönlichkeitsbildende, ganzheitliche Sichtweise schliessen lässt. Die Selbstreflexionsfähigkeit wird als erlernbar betrachtet und gezielt gefördert.
Die Haltung der Hochschule, dass die Studierenden bereits bei Studienbeginn über bestimmte Grundhaltungen und Fähigkeiten verfügen müssen, deutet auf ein Kompetenzverständnis hin, welches Persönlichkeitsaspekte einer Person miteinschliesst, jedoch davon ausgeht, dass zumindest Anteile davon nicht während dem Studium erlernt oder entwickelt werden können, sondern als Voraussetzungen mitgebracht werden müssen. Bei diesen Anforderungen geht die Hochschule nicht explizit auf die Persönlichkeitsmerkmale des Fünf-Faktoren-Modells ein, sondern formuliert spezifische

Fähigkeiten und eine akzeptierende Grundhaltung. Auf Persönlichkeitsmerkmale nach dem Fünf-Faktoren-Modell wird in der Kompetenzdefinition, im Kompetenzprofil, in den Erläuterungen zu Habitus und Selbstreflexion oder in Bezug auf den Kompetenzerwerbsprozess nicht eingegangen.

b3) Bei der Beurteilung stehen eher der individuelle Lernfortschritt und die individuelle Entwicklung im Vordergrund (individuelle Bezugsnorm), als das Kompetenzprofil (ideale Bezugsnorm) oder die soziale Bezugsnorm.
Gemäss der Definition der Hochschule orientiert sich der Prozess des Kompetenzerwerbs nicht nur am Kompetenzprofil, sondern auch an den individuellen Kompetenzen der Studierenden (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 63), was neben der Objekt- auch auf eine Subjektorientierung hindeutet.

c) Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt, Handlungsantrieb und Motivation sind dabei wenig beeinflussbar. Das Individuum braucht für den Kompetenzerwerb eine ‚äussere Instanz', die es aktiviert und begleitet *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs)*

Wie die folgenden Erläuterungen zeigen, finden sich im Verständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW kaum Elemente, welche auf die Dimension c) und auf eine ‚äussere Instanz' der Aktivierung und Begleitung hinweisen.

c1) Hinweise auf Beobachtungslernen, also auf Beobachten, wie berufserfahrene Personen mit bestimmten Situationen umgehen, und Nachahmung des Verhaltens, welches bei der erfahrenen Person zu Erfolg geführt hat.
Die Hochschule geht in den verschiedenen Erläuterungen zum Kompetenzverständnis nicht explizit auf das Beobachtungslernen ein. Jedoch wird davon ausgegangen, dass das soziale Umfeld und Umweltbedingungen den Kompetenzerwerb beeinflussen. Zum sozialen Umfeld gehören beispielsweise auch Professionelle der Sozialen Arbeit, mit denen die Studierenden im Laufe ihrer Praxisausbildung in Kontakt kommen.

c2) Hinweise auf fehlende intrinsische Motivation bzw. auf Reaktionen extrinsischer Motivationsanreize, wie Vermeiden von Kritik oder die Aussicht auf Belohnung und Anerkennung.
In den oben dargestellten Erläuterungen zum Kompetenzverständnis der Hochschule finden sich kaum Hinweise auf die Notwendigkeit von extrinsischen Motivationsanreizen. Gemäss der Definition von Kompetenz der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW geschieht die Kompetenzentwicklung über Reflexion und Handeln in konkreten Situationen (vgl. Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.), was eher auf ein selbstverantwortliches Lernen hinweist als auf die Notwendigkeit einer ‚äusseren Instanz' der

Aktivierung und Begleitung. Der Aspekt der Motivation wird in der Kompetenzdefinition auch berücksichtigt: „Eine Kompetenz wird durch Wissen, Fähigkeiten (Können) und Einstellungen/Haltungen fundiert und in Abhängigkeit von motivationalen/volitionalen Aspekten in bestimmten Situationen als Performanz realisiert. (…)". (Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.). In der Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung wird darauf hingewiesen, dass „die Studierenden für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind" (Hochschule für Soziale Arbeit 2012b: 15), was auf eigenverantwortliches Lernen hinweist und weniger auf die Notwendigkeit von extrinsischen Motivationsanreizen.
Gleichzeitig ist an dieser Stelle wohl das von Schaper et al. (2012) geschilderte Risiko kompetenzorientierter Studiengänge zu erwähnen, dass aufgrund der Credit-Punkte und den damit zusammenhängenden Teilnoten eine auf extrinsische Motivationsanreize ausgerichtete Lernmotivation gefördert wird (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 88 ff.).

d) Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig, in Eigenverantwortung. Handlungsantrieb und Motivation spielen dabei eine zentrale Rolle (Selbstregulation) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth)*

Wie bereits unter der Dimension c) angedeutet worden ist, finden sich im Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW mehrere Elemente, welche die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Studierenden hervorheben.

d1) Hinweise auf selbstständiges Lernen und aktives Gestalten des eigenen Bildungsprozesses.

Nach der Definition der Hochschule erfolgt der Kompetenzerwerb über Reflexion und Handeln (vgl. Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.), was auf ein selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen hinweist. Das Element der Motivation wird in der Definition ebenfalls berücksichtigt. In der Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung wird festgehalten, dass die Studierenden selber für ihr Lernen verantwortlich sind (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit 2012b: 15). Im vorgegebenen Raster der Kompetenzerwerbsplanung müssen die Studierenden eine Selbsteinschätzung in Bezug auf die Kompetenzen abgeben (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit 2012b: 16). Diese Vorgabe impliziert eine Auseinandersetzung mit sich und den vorhandenen bzw. den zu erlernenden Kompetenzen und deutet ebenfalls auf selbstständiges Lernen und aktives Gestalten des eigenen Bildungsprozesses hin.

d2) Hinweise auf das Verbinden von Situationen und Lernfelder mit eigenen Tätigkeitsvorlieben (Motivationale Kompetenz).

Das Element der Motivation wird in der Kompetenzdefinition berücksichtigt. Die Hochschule stützt sich in ihrer Kompetenzdefinition auf das Verständnis von Hof (2002), welches die

Komponenten Wissen, Können und Wollen umfasst (vgl. Hof 2002: 86). Motivationale Kompetenz im Sinne von ‚sich selbst motivieren können', indem Situationen und Lernfelder mit eigenen Tätigkeitsvorlieben verbunden werden (vgl. Rheinberg 2002 zit. in Rheinberg 2010: 385), ist folglich implizit im Kompetenzverständnis der Hochschule enthalten.

e) Der Kompetenzerwerb ist nicht nur vom Individuum abhängig, sondern wird beeinflusst durch Umweltbedingungen und das soziale Umfeld mit seinen je eigenen kulturellen Mustern und Regeln *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, kulturelle Kompetenz nach Bourdieu, Handlungskompetenz nach Roth)*

Umweltbedingungen und das soziale Umfeld werden im Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit berücksichtigt, beispielsweise auch in Bezug auf die Gestaltung des Studiengangs. Die Studierenden absolvieren das Bachelorstudium nicht nur an der Hochschule sondern auch in Praxisorganisationen. Durch diese Studienganggestaltung, welche sich von universitären Studiengängen unterscheidet, wird den Studierenden ermöglicht, im Praxisalltag relevante Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis erkennen und verstehen zu können. Zudem erwerben die Studierenden im Rahmen der Praxisausbildung Kompetenzen, um mit Hilfe von theoretischem Wissen Situationen in der Praxis verstehen und erklären zu können. Sie lernen, darauf begründet Interventionen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (vgl. Roth/Merten 2014: 17).
Wie folgende Erläuterungen zeigen, finden sich auch in der Kompetenzdefinition der Hochschule Hinweise auf die Bedeutung von Umweltbedingungen und des sozialen Umfelds.

e1) Hinweise auf das soziale Umfeld, in dem die lernende Person sich bewegt (beispielsweise Team, Position, Rolle oder Funktion im Team/in der Gruppe, Beziehung zum Klientel).

Der Hinweis in der Definition von Kompetenz auf konkrete Situationen, in denen sich Reflexion und Handeln abspielen und sich die Kompetenzentwicklung vollzieht (vgl. Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.), deutet darauf hin, dass das Umfeld einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung hat. Auch in Bezug auf den Erwerb von Selbstreflexionskompetenzen wird auf die Relevanz des sozialen Umfelds, wie beispielsweise das Team oder die Familie, hingewiesen (vgl. Müller/Gerber/Markwalder 2014: 366).

e2) Hinweise auf Umweltbedingungen, die die lernende Person beeinflussen (beispielsweise kulturelles oder organisationales Umfeld, Lern- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten, die das Umfeld bietet oder verwehrt).

Umweltbedingungen werden in der Definition berücksichtigt, indem davon ausgegangen wird, dass „Handlungssituationen in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen

Erwartungen (Normen/Werte), Rahmenbedingungen und Ressourcen“ zu bewältigen sind (Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.). Hof (2002) berücksichtigt in ihren Erläuterungen zu Kompetenz die Umweltbedingungen ebenfalls (siehe Abbildung 3). In Bezug auf die Entwicklung von Selbstreflexionsfähigkeiten spielt nicht nur das soziale Umfeld eine Rolle, sondern auch situative Aspekte, wie Raum und Zeit (vgl. Müller/Gerber/Markwalder 2014: 366).

Zusammengefasst enthält das oben dargelegte Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW sowohl Elemente der sokratischen Tradition und des individual-dispositiven Diskurses, wie aber auch der sophistischen Tradition und des struktrell-normativen Diskurses. Das Kompetenzverständnis lässt sich in die sokratische Tradition einordnen, da explizit darauf hingewiesen wird, dass es nicht um reine Wissensvermittlung geht, sondern um Berufsbefähigung. Das Berücksichtigen von Elementen wie Motivation, Haltung/Einstellungen, Habitusbildung und Selbstreflexion lässt auf eine ganzheitliche Sichtweise schliessen, die Bildung als Persönlichkeitsbildung versteht und weniger als reine Wissensaneignung bzw. –Vermittlung. Kompetenz wird daher auch subjektorientiert als systemischen Charakter nach dem individual-dispositiven Diskurs definiert. In der Kompetenzdefinition der Hochschule findet sich der Begriff der individuellen Disposition, welcher eher auf eine genetische Veranlagung hinweist, oder möglicherweise auch auf biografische, sozialisationsbedingt entwickelte Fähigkeiten. Das Definieren von Fähigkeiten und Grundhaltungen als Voraussetzungen, um zum Studium zugelassen zu werden, impliziert die Haltung, dass für die Entwicklung von Professionskompetenz bereits zu Beginn des Studiums bestimmte Fähigkeiten und Grundhaltungen vorhanden sein müssen, welche wohl nicht während dem Studium gelernt oder entwickelt werden können.
Implizit enthält das Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, wie soeben beschrieben, verschiedene Elemente, welche auf ein ganzheitliches persönlichkeitsbildendes Ausbildungsverständnis hindeuten. Explizite Hinweise auf persönlichkeitsbildende Massnahmen oder Bildungsziele finden sich jedoch im Kompetenzprofil, welches das Bildungsziel darstellt und an dem sich alle Module des Bachelorstudiengangs ausrichten, mit Ausnahme von Anteilen bei der Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion, keine und es bleibt offen, ob und in welcher Art persönlichkeitsbildende Elemente *explizit* Teil des Studiums ausmachen. Ein Grund für diese eher diffuse Implikation von Persönlichkeitsaspekten in der Ausbildung liegt möglicherweise darin, dass beispielsweise nicht klar ist, welche Elemente einen professionellen Habitus ausmachen und in der Praxis kein einheitlicher professioneller Habitus, sondern verschiedene Formen davon zu finden sind (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 241). Neben diesen Schwierigkeiten könnte ein weiterer Grund auch in der Messbarkeit von Persönlichkeitsaspekten und Habitus liegen.

Neben den genannten Elementen des individual-dispositiven Diskurses und der sokratischen Tradition finden sich im Kompetenzverständnis der Hochschule auch Elemente des strukturell-normativen Diskurses, indem bestimmte, für die Soziale Arbeit als relevant betrachtete Fähigkeiten generalisiert dargestellt werden, die es im Rahmen des Kompetenzerwerbs zu erlernen gilt. Ebenso weist die Aussage, dass die Beurteilung in den Pflichtmodulen die erforderliche Professionskompetenz am Ende der Ausbildung gewährleisten soll (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 81), auf ein Verständnis von Kompetenz als grundsätzlich (von aussen) vermittelbare und erlernbare Fähigkeiten hin und lässt sich somit in die sophistische Tradition einordnen. Nicht nur in Bezug auf das Entwickeln von Professionskompetenz, sondern auch in Bezug auf die Entwicklung eines professionellen Habitus zeigt sich ein Verständnis von Erlernbarkeit und Vermittelbarkeit, denn nach Angaben der Hochschule entwickeln die Studierenden im Laufe des Studiums "über eine enge Verschränkung von Lehre, Forschung und Berufspraxis" einen professionellen Habitus (Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b).

Der Prozess des Kompetenzerwerbs orientiert sich einerseits an den individuellen Kompetenzen und andererseits am Kompetenzprofil der Hochschule und erfolgt somit sowohl subjekt- wie auch objektorientiert, wobei die ideale Bezugsnorm im Vordergrund stehen sollte (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 86 ff.). Umweltbedingungen und das soziale Umfeld werden in der Definition in Form von Ressourcen, Rahmenbedingungen oder Erwartungen (Normen und Werte) entsprechend berücksichtigt.

Die durch die Bologna-Reform entstandene Modularisierung der Studiengänge ist im strukturell-normativen Diskurs zu verorten, bei dem das Handlungsvermögen aus einzelnen Fähigkeiten besteht, die nach dem Baukastensystem zusammengesetzt werden können. Durch das Aneignen dieser einzelnen Fähigkeiten und Techniken erlangt eine Person das notwendige Handlungsvermögen (vgl. Truschkat 2010: 71). Diese Auffassung entspricht den einzelnen Modulen eines nach der Bologna-Reform gestalteten Studiengangs, welche im ‚Baukastensystem' absolviert werden können. Die ebenfalls durch die Bologna-Reform entstandene Kompetenzorientierung lässt sich hingegen eher in die sokratische Tradition und in den individual-dispositiven Diskurs einordnen: Die in den Dublin Deskriptoren festgehaltenen fünf Kategorien zur Definition von Lernergebnissen betrachtend, wie beispielsweise Urteilen oder Selbstlernfähigkeit (vgl. Swissuniversities o.J.; siehe Kapitel 5), kommt ein ganzheitliches, persönlichkeitsbildendes Bildungsverständnis nach sokratischer Tradition und nach dem individual-dispositivem Diskurs zum Vorschein. An dieser Stelle ist ein Widerspruch erkennbar, denn Persönlichkeitsbildung lässt sich nicht in Modulen absolvieren, sondern ist stets als individuellen Prozess zu verstehen.

Im nächsten Kapitel folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens der Analyse der 24 Leistungsberichte.

9. Methodisches Vorgehen

Die von Praxisausbildenden verfassten Leistungsberichte über Studierende im Bachelorstudium Soziale Arbeit werden mit Hilfe der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) deduktiv analysiert und ausgewertet, da es darum geht, anhand von im Voraus festgelegten Kategorien die Leistungsberichte hinsichtlich des Verständnisses von Kompetenz zu analysieren. Es handelt sich folglich um eine deduktive Kategorienanwendung (vgl. Mayring 2010: 66). Diese Methode erlaubt einerseits, anhand von vorgängig theoretisch hergeleiteten Einschätzungsdimensionen das Datenmaterial zu analysieren. Andererseits besteht gleichzeitig auch die Möglichkeit, Merkmale im Material induktiv auszumachen und in die Analyse einzubeziehen.

Innerhalb der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse werden grundsätzlich vier Formen unterschieden: Formale Strukturierung, inhaltliche Strukturierung, typisierende Strukturierung und skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2010: 94). In der vorliegenden Arbeit wird eine Mischform zwischen typisierender und skalierender Strukturierung angewendet.

Ein Element der typisierenden Strukturierung sind die „besonders markanten Bedeutungsgegenstände“ (Mayring 2010: 98), die im Text hervorgehoben und analysiert werden sollen. Diese Bedeutungsgegenstände, auch Typen genannt (vgl. Mayring 2010: 98), bilden in der vorliegenden Arbeit Hinweise auf ein spezifisches Verständnis von Kompetenz innerhalb der unter Kapitel 6 und 7 hergeleiteten Dimensionen bzw. Einschätzungsdimensionen. Bei der typisierenden Strukturierung muss zu Beginn definiert werden, welche Merkmale als markant oder typisch gelten (vgl. Mayring 2010: 98). Die unter Kapitel 6 theoretisch hergeleiteten Dimensionen sind in Einschätzungsdimensionen differenziert und operationalisiert worden, indem mögliche Hinweise beschrieben worden sind, die im Text auf die jeweilige Dimension hindeuten können (siehe Kapitel 7). In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch nicht darum, aus dem Material ‚Prototypen‘ herauszufiltern, wie dies bei der typisierenden Strukturierung vorgesehen ist (vgl. Mayring 2010: 100 f.), sondern es geht darum, anhand eines vorgängig aus der Theorie erarbeiteten Kategoriensystem das Material einzuschätzen. Die Vorgehensweise ist somit derjenigen der skalierenden Strukturierung ähnlich, indem die Einschätzungsdimensionen theoretisch hergeleitet werden und mit diesem Kategoriensystem das Textmaterial auf bestimmte Einschätzungsdimensionen hin analysiert wird. In der vorliegenden Arbeit wird das Material lediglich in Bezug auf Hinweise auf die theoretisch hergeleiteten Dimensionen und Einschätzungsdimensionen untersucht, ohne die Hinweise zusätzlich noch auf einer Skala einzuschätzen. Hier weicht die Vorgehensweise von derjenigen der skalierenden Strukturierung nach Mayring (2010) ab. Der Grund dafür besteht in der hohen Anzahl der Dimensionen und Einschätzungsdimensionen, weshalb es unübersichtlich würde, alle Dimensionen und Einschätzungsdimensionen auch noch in mehrere Ausprägungen

aufzuteilen. Somit wird der Text lediglich hinsichtlich Hinweisen auf die Dimensionen und Einschätzungsdimensionen analysiert, jedoch ohne entsprechende Ausprägungen.
Der Ablauf der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring sieht wie folgt aus (vgl. Mayring 2010: 92 ff.):

1. Bestimmung der grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen *(hier im Text Dimensionen genannt)*
2. Festlegen der Einschätzungsdimensionen
3. Bestimmen von Ausprägungen: *Dieser Schritt fällt wie oben beschrieben weg.*
4. Ankerbeispiele und Kodierrregeln festlegen
5. Material durchgehen und Fundstellen bezeichnen
6. Material durchgehen und die einzelnen Fundstellen bearbeiten
7. Überprüfen des Kategoriensystems, allenfalls Korrekturen vornehmen (wieder zu Schritt 2 und 3).
8. Materialdurchlauf, Analyse von Häufigkeiten der Einschätzungen

Sampling

Das Datenmaterial besteht aus 24 Leistungsberichten aus Ausbildungspraktika von Studierenden im Bachelorstudium in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW mit Studienbeginn 2013. Die Leistungsberichte sind von den jeweiligen Praxisausbildenden der Studierenden verfasst worden. Der Aufbau dieser Leistungsberichte ist von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vorgegeben und umfasst folgende Elemente: 1) Beschreibung der Ausbildungssituation, 2) Bewertung der Schwerpunkte der jeweiligen Kompetenzen, 3) Ergänzender Kommentar zu zusätzlichen Fähigkeiten, die nicht explizit in den benannten Kompetenzen erwähnt sind sowie zum Bildungsbedarf hinsichtlich des nächsten Praxismoduls bzw. Berufseinstieg, 4) Gesamtbewertung (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012b: o.S.).
Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit ist eine starke Eingrenzung der zu untersuchenden Leistungsberichte notwendig. Diese Eingrenzung geschieht in Bezug auf den Arbeitsbereich, die Studienform und das Praxismodul. Die 24 zu analysierenden Leistungsberichte entsprechen folgenden Kriterien: Der Studienbeginn war im Jahr 2013, die Praxisausbildung fand im Kinder- und Jugendbereich statt, es handelte sich um die studienbegleitende Ausbildungsform und der Leistungsbericht bezieht sich auf das erste Praxismodul (erster promotionsrelevanter Bericht nach zwei Jahren). Innerhalb dieser Kriterien sind die Leistungsberichte zufällig ausgewählt worden.

Begründung der Eingrenzung auf den Kinder- und Jugendbereich

Die starke Eingrenzung auf den sozialpädagogischen Bereich in der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt einerseits aus Gründen des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit. Andererseits spricht folgende Annahme für die Auswahl des Kinder- und Jugendbereichs:

Als diffuse Sozialbeziehung bezeichnet Oevermann (2002) Beziehungen zwischen zwei „ganzen Menschen“ (Oevermann 2002: 40). Spezifische Sozialbeziehungen werden dagegen durch institutionalisierte Normen und klar definierte Rollen charakterisiert (vgl. Oevermann 2002: 40). Bei diffusen Sozialbeziehungen steht die persönliche Beziehung im Mittelpunkt. Im Gegensatz zu spezifischen Sozialbeziehungen bedeutet ein Personalwechsel in Bezug auf die diffusen Sozialbeziehungen immer ein Abbruch von persönlichen Beziehungen (vgl. von Harrach/Loer/Schmidtke 2000: 85). In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erhalten möglicherweise die Persönlichkeit und die damit verbundenen diffusen Anteile in Sozialbeziehungen eine besondere Bedeutung, da die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, insbesondere im (teil)stationären Bereich, viel Zeit mit den Kindern und Jugendlichen verbringen, deren Alltag und Freizeit mitgestalten und den Kindern und Jugendlichen gegenüber eine Vorbildfunktion inne haben. Möglicherweise wird bei angehenden Professionellen im Kinder- und Jugendbereich Kompetenz stärker mit der Persönlichkeit in Verbindung gesetzt, als in anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise in Beratungstätigkeiten.

Begründung der Eingrenzung auf die studienbegleitende Ausbildungsform und auf das erste Praxismodul

Es werden nur Leistungsberichte von studienbegleitenden Studierenden analysiert, da der Aspekt der Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitsbildung und –Entwicklung innerhalb von mehreren Jahren (in der Regel vier) eher beurteilt werden kann, als bei Vollzeit-/Teilzeitstudierenden, welche zweimal ein sechsmonatiges Praktikum absolvieren. Eine weitere Eingrenzung innerhalb der studienbegleitenden Ausbildung erfolgt in Bezug auf die Praxismodule und es werden nur Leistungsberichte des ersten Praxismoduls analysiert. Die Leistungsbeurteilung des ersten Praxismoduls erfolgt bei der studienbegleitenden Ausbildung nach den ersten zwei Ausbildungsjahren. Die Eingrenzung erfolgt auf das erste Praxismodul, weil in diesem möglicherweise die Leistungsbeurteilung eher einen auf die Entwicklung bezogenen, formativen Charakter hat, da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt nicht am Ende, sondern mitten in der Ausbildung stehen. Die Beurteilung nach dem zweiten Praxismodul am Ende der Ausbildung enthält möglicherweise tendenziell eine summative Beurteilung. Ebenso ist anzunehmen, dass die Praxisausbildenden zum Zeitpunkt des ersten Praxismoduls bei der Beurteilung auch eine prognostische Funktion innehaben. Die prognostische Funktion von Beurteilungen besteht darin, auf der Basis von zu diesem Zeitpunkt vorhandenen Stärken und Schwächen Vorhersagen und Empfehlungen für den weiteren Ausbildungsverlauf abzugeben (vgl. Roth/Müller 2014b: 85 f.).

Datenschutz

Der Datenschutz ist gewährleistet. Die Leistungsberichte sind hinsichtlich Namen der Praxisausbildenden, der Studierenden und der jeweiligen Organisation anonymisiert worden und in der vorliegenden Arbeit nicht erkennbar.

10. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Analyse der 24 Leistungsberichte dargestellt und interpretiert. Am Ende wird der erste Teil der Fragestellung, welches Kompetenzverständnis aus den untersuchten Leistungsberichten ersichtlich wird, beantwortet. Die Beantwortung des zweiten Teils der Fragestellung, inwiefern das Kompetenzverständnis der Praxisausbildenden mit dem demjenigen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW übereinstimmt, folgt unter Kapitel 11.

Wie unter Kapitel 6.8 beschrieben worden ist, stehen sich die Dimensionen a) und c) nahe, da beide in der sophistischen Tradition und im strukturell-normativen Diskurs zu verorten sind. Die Dimensionen b) und d) hingegen sind eher in der sokratischen Tradition und im individual-dispositiven Diskurs zu verorten. Neben den fünf Dimensionen a) bis e) sind drei weitere Dimensionen induktiv erarbeitet und in die Analyse einbezogen worden. Diese drei Dimensionen bilden *Selbstreflexion*, *Präsentieren, etwas vertreten* und die *soziale Bezugsnorm*. Auf diese Dimensionen wird am Ende des Kapitels eingegangen. Die folgenden Grafiken zeigen die Verteilung sowie die prozentualen Häufigkeiten der verschiedenen Dimensionen in den analysierten Leistungsberichten.

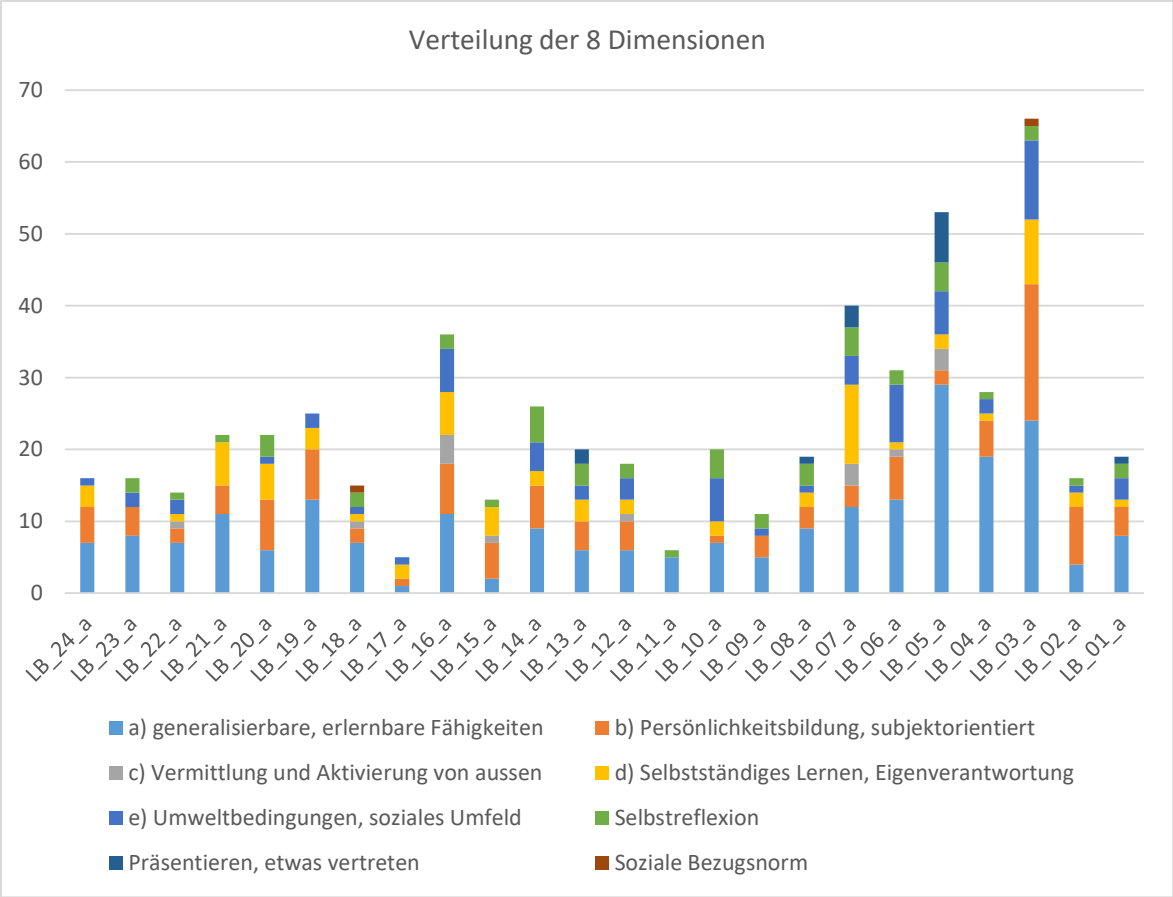

Abb. 4: Verteilung der 8 Dimensionen (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 557, Mittelwert: 23.21, Standardabweichung: 14.04 (Werte gerundet)

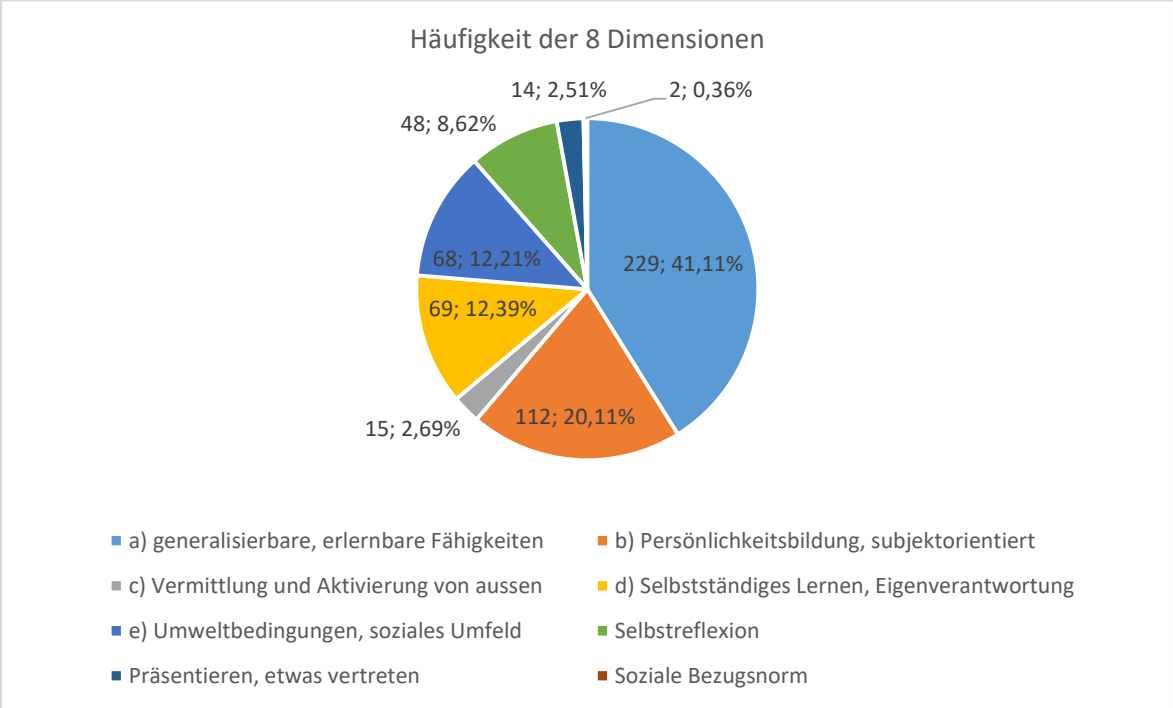

Abb. 5: Häufigkeit der acht Dimensionen (eig. Darstellung)

Um Aussagen darüber treffen zu können, welches Verständnis von Kompetenz basierend auf einer oder mehreren der acht Dimensionen aus den analysierten Leistungsberichten zum Vorschein kommt, sind sowohl die Häufigkeit wie auch die Verteilung zu beachten. Aus den beiden Grafiken wird ersichtlich, dass die Dimension *a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* mit 229 Hinweisen am häufigsten vorkommt (41%). Hinsichtlich der Verteilung ist erkennbar, dass in jedem Leistungsbericht mindestens einmal auf diese Dimension hingewiesen wird. Die Dimension *b) Persönlichkeitsmerkmale* folgt an zweiter Stelle mit 112 Hinweisen (20%) und kommt ebenfalls mit Ausnahme von zwei Leistungsberichten in jedem mindestens einmal vor. Die einzelnen Dimensionen werden in den folgenden Abschnitten näher betrachtet.

10.1 Dimension a) Generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten

In den analysierten Leistungsberichten sind insgesamt 229 Hinweise auf die Dimension *a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* vorgefunden worden. Die Streuung der Nennungen innerhalb der analysierten Leistungsberichte ist eher breit, wie untenstehende Grafik zeigt. Leistungsberichte, welche mit über 16 Hinweisen über der Standardabweichung liegen, können als Ausreisser nach oben bezeichnet werden. Folglich ist in deren Kompetenzverständnis die Dimension a) stark ausgeprägt und Kompetenz wird tendenziell als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten betrachtet. Ebenso gibt es Leistungsberichte, welche mit weniger als 3 Hinweisen unterhalb der Standardabweichung liegen und bei denen folglich die Dimension a) lediglich schwach ausgeprägt vorkommt.

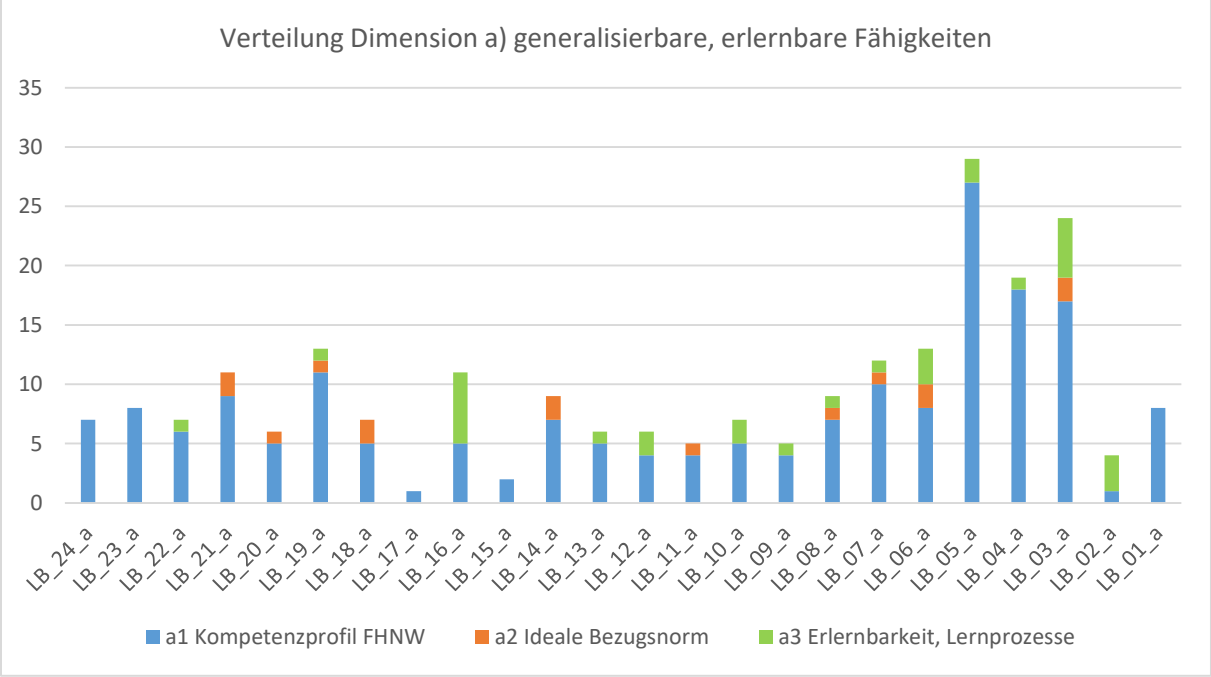

Abb. 6: Verteilung Dimension a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 229, Mittelwert: 9.54, Standardabweichung: 6.53 (Werte gerundet)

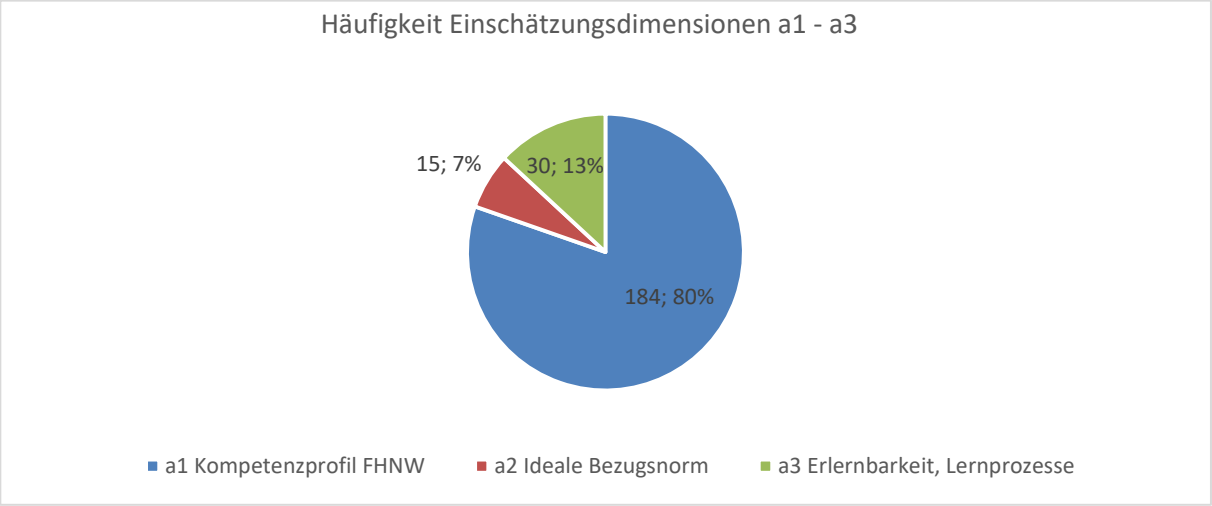

Abb. 7: Häufigkeit Einschätzungsdimensionen a1 – a3 (eig. Darstellung)

Aus den beiden Grafiken wird ersichtlich, dass die Einschätzungsdimension *a1) Kompetenzprofil FHNW* von allen drei Einschätzungsdimensionen sowohl hinsichtlich Häufigkeit wie aber auch in Bezug auf die Verteilung am stärksten vertreten ist. Aus diesem Grund lohnt sich ein näheres Betrachten dieser Einschätzungsdimension *a1) Kompetenzprofil FHNW.* Die folgenden Grafiken zeigen die Verteilung und die Häufigkeit derjenigen Kompetenzen auf, welche gemäss dem Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW nicht nur dem Lernort Hochschule sondern auch der Praxis zugeordnet sind:

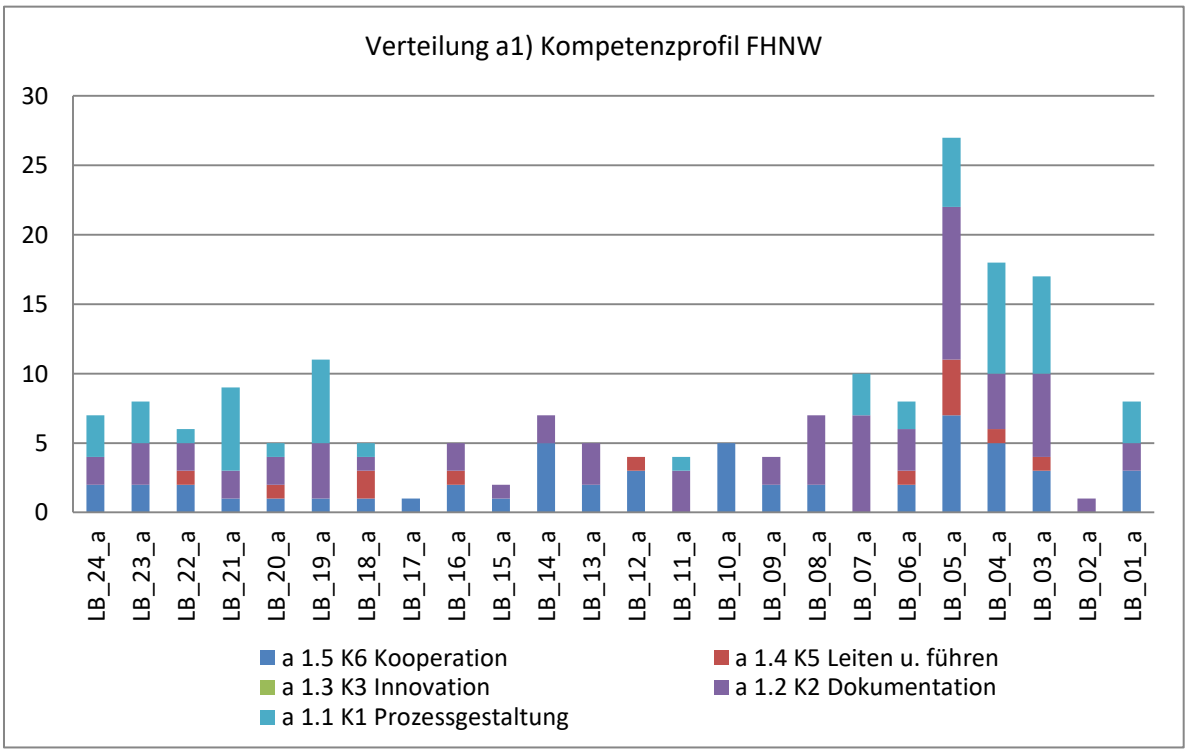

Abb. 8: Verteilung Einschätzungsdimension a1) Kompetenzprofil FHNW (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 184, Mittelwert: 7.67, Standardabweichung: 5.85 (Werte gerundet)

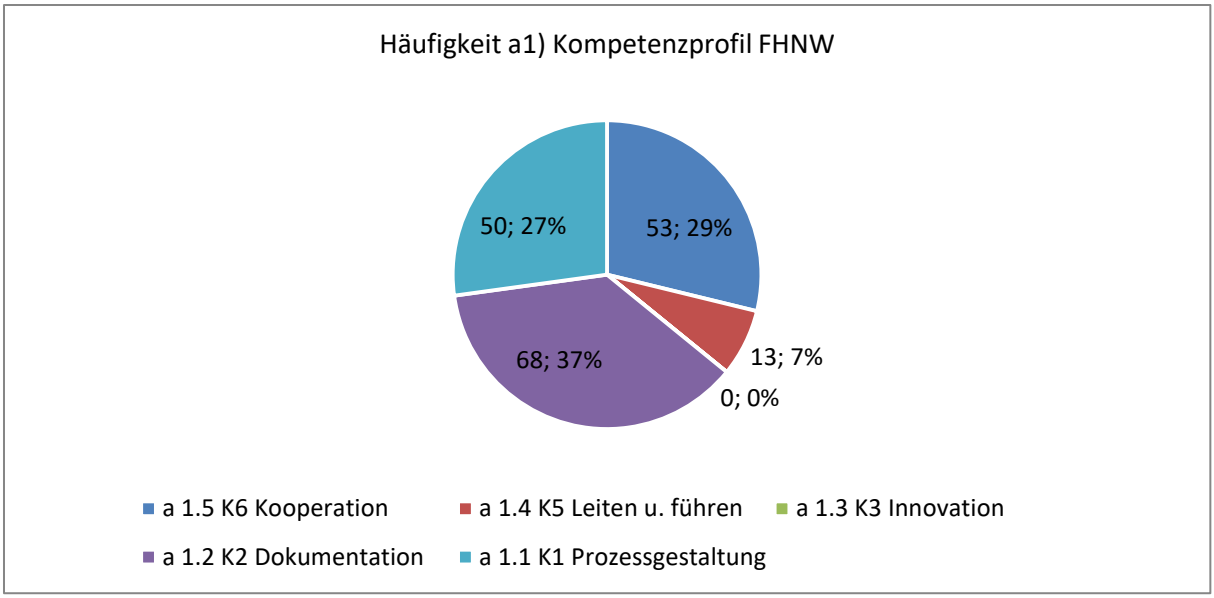

Abb. 9: Häufigkeit Einschätzungsdimension a1) Kompetenzprofil FHNW (eig. Darstellung)

Die Kompetenz *K2 Dokumentation* ist am stärksten vertreten, sowohl in Bezug auf die Häufigkeit wie auch hinsichtlich der Verteilung. Dafür könnten verschiedene Gründe sprechen, möglicherweise lässt sich diese Kompetenz im Vergleich zu den anderen besonders gut generalisieren und messen, beispielsweise hinsichtlich Verständlichkeit, Übersichtlichkeit, Nachvollziehbarkeit oder Sachlichkeit, wie folgende Zitate zeigen:

„Sie hat Situationen beobachtet und diese schriftlich festgehalten und anschliessend nach Beobachtung und Interpretation aufgeteilt. (…). Ein erneutes Ziel zum Thema Beobachten und Interpretieren ist nicht mehr nötig.“ (LB20)

„(…). Die Einträge entsprachen den fachlichen Anforderungen und ergaben stets (sic!) nachvollziehbares Bild des Jugendlichen zum jeweiligen Zeitpunkt. (…).“ (LB19)

„Im PA-Gespräch wurde der verfasste Fachbericht besprochen. Er entsprach den fachlichen Vorgaben, war inhaltlich, fachlich und grammatikalisch orthographisch gut formuliert.“ (LB19).

Die Kompetenzen *K1 Prozessgestaltung* und *K6 Kooperation* sind beide fast gleichermassen vertreten, sowohl hinsichtlich der Verteilung wie auch der Häufigkeit.

Beispiele für *K1 Prozessgestaltung*:

„Frau X. hat anhand der im Alltag gesammelten Informationen (Beobachtungen, Austausch mit anderen Fachpersonen) eine präzise konstatierende Hypothese formuliert, die die Ausgangslage ihrer Literaturrecherche gebildet hat.“ (LB24)

„Die Ziele, welche mit dem Jugendlichen in den vorhergehenden Gesprächen definiert wurden, konnte Herr X. in die weiteren Gespräche einfliessen lassen und so den Prozess am Laufen lassen. (…).“ (LB23)

„Anhand der Feinziele und der Szenarien leitete Frau X. realisierbare, realistische und situationsadäquate Interventionen ab. (…).“ (LB07)

Beispiele für *K6 Kooperation*:

„Auch im Umgang mit anderen Fachpersonen kann sie ihre Meinung vertreten. Sie bringt sich immer mehr im Team ein und trotzdem ist dies der Bereich, wo sie noch mehr Fortschritte machen darf.“ (LB12)

„Da die Lehrerin regelmässig über Wichtiges vom Klienten informiert war und Abmachungen klar waren, hat sie jeweils bei Schwierigkeiten auch rasch reagiert und Herrn X. informiert. Dies zeigt, dass (sic!) gute Kooperationsbasis geschaffen wurde und beide Seiten (Heim und Schule) an den gleichen Themen dran waren.“ (LB10)

„Herr X. hatte sein Bezugskind sehr stark in die Planung miteinbezogen und ihm beim Bauen klar die Führung überlassen. Dies führte dazu, dass sich das Bezugskind sehr schnell auf das Projekt einlassen konnte.“ (LB14).

In Bezug auf die Kompetenz *K6 Kooperation* ist kritisch anzumerken, dass in der Analyse der Leistungsberichte Kooperation zwar inhaltlich gemäss der Definition der Hochschule interpretiert worden ist (siehe Kapitel 7.1), jedoch sowohl als Kooperation mit anderen Fachpersonen wie auch als Kooperation mit Klientinnen und Klienten (siehe Beispiele). Diesbezüglich weicht die Analyse von den Vorgaben der Hochschule ab, da diese die Kompetenz *K6 Kooperation* als Kooperation mit Professionellen definiert (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2012b: 7). Wenn Kooperation ausschliesslich als Kooperation mit Professionellen definiert würde, wäre die Anzahl an Hinweisen auf *K6 Kooperation* geringer und auf *K1 Prozessgestaltung* wohl etwas höher.

Die Kompetenzen *K5 Leiten und Führen* (13 Hinweise) sowie *K3 Innovation* (0 Hinweise) sind in den analysierten Leistungsberichten am wenigsten häufig vorgekommen. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass diese beiden Kompetenzen im ersten Praxismodul nicht Pflicht sind, sondern wahlweise behandelt werden können. Möglicherweise sind die beiden Kompetenzen jedoch auch eher auf Master- als auf Bachelorstufe vorzufinden. Diese Frage bleibt offen und bietet Raum für eine weitere Untersuchung.

Insgesamt finden sich 15 Hinweise auf die Einschätzungsdimension *a2) Ideale Bezugsnorm.*

Beispiele ideale Bezugsnorm:

„Die e-Case-Einträge, die Ausführung des Berichtswesens sowie anderer administrativer Belange entsprechen den Anforderungen der Wohngruppe.“ (LB19)

„Das Resümee des neuen Rapportjournals ist, dass die Einträge klarer und übersichtlicher wurden. Dieses Ziel wurde gewinnbringend erfüllt.“ (LB03)

„Bei der Bewertung von Frau X. Leistung ergibt sich also lediglich ein kleiner Abzug aufgrund der fehlenden Begriffsdefinition und der Unklarheit bei der Darstellung des Zusammenhangs zwischen Theorie und praktischen Elementen im Ablauf der Rituale.“ (LB21)

Auf die Einschätzungsdimension *a3) Erlernbarkeit, Lernprozesse* finden sich in den analysierten Leistungsberichten insgesamt 30 Hinweise, welche eine breite Streuung aufweisen, wie die Abbildung 6 darstellt. Nur siebenmal gab es dabei eine Überschneidung von Hinweisen auf Erlernbarkeit (a3) und Hinweisen auf die Kompetenzen des Kompetenzprofils (a1). Das kann ein Hinweis darauf sein, dass im Verständnis der Praxisausbildenden auch unabhängig von den einzelnen Kompetenzen des Profils der Hochschule Kompetenz als erlernbare Fähigkeiten betrachtet wird.
Beispiele für die Einschätzungsdimension *a3) Erlernbarkeit, Lernprozesse* sind:
„Frau X. trägt durch erworbene Fachlichkeit (…) dazu bei, den Gruppenalltag zu gestalten, (…).“ (LB19)
„Frau X. ist bei der Arbeit viel belastbarer als noch vor einem Jahr.“ (LB16)
„Herr X. hat bis (sic!) Juni sechs Teamsitzungsprotokolle verfasst. Er ist von Mal zu Mal sicherer geworden.“ (LB10)

Zusammenfassung und Interpretation Dimension *a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten*

Die hohen Werte hinsichtlich Häufigkeit und Verteilung der Dimension a) weisen darauf hin, dass Kompetenz im Verständnis der Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, grundsätzlich als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten betrachtet wird. Die zahlreichen Hinweise auf das Kompetenzprofil der Hochschule *(Einschätzungsdimension a1)* zeigen ausserdem, dass dieses bei den Praxisausbildenden bekannt ist und sie dieses bei der Beurteilung in den Leistungsberichten entsprechend berücksichtigen. Dies kann weiter ein Hinweis darauf sein, dass die von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen, wie beispielsweise die Praxistagungen oder der CAS Ausbildnern/in in der Praxis, bewirken, dass sich nicht nur die Hochschule sondern auch die Praxisausbildenden am Kompetenzprofil orientieren. Die Kompetenz *K2 Dokumentation* ist am stärksten vertreten, sowohl in Bezug auf die Häufigkeit wie auch hinsichtlich der Verteilung. Dafür könnten verschiedene Gründe sprechen, möglicherweise lässt sich diese Kompetenz im Vergleich zu den anderen besonders gut generalisieren und messen.
Die Einschätzungsdimension *a2) Ideale Bezugsnorm* macht innerhalb der Dimension a) lediglich 7% aus, muss jedoch in Zusammenhang mit den anderen Bezugsnormen betrachtet werden: Die individuelle Bezugsnorm kommt mit 21 Hinweisen am häufigsten vor (siehe Abb. 11), gefolgt von der idealen Bezugsnorm mit 15 Hinweisen (siehe Abb. 7). Die soziale Bezugsnorm ist mit lediglich zwei Hinweisen am schwächsten vertreten (siehe Kapitel 10.6).

Hinsichtlich der Verteilung gleichen sich die Werte der idealen und der individuellen Bezugsnorm und beide kommen in knapp der Hälfte der analysierten Leistungsberichte vor (siehe Abb. 6 und 10). Gemäss der Hochschule stellt die ideale Bezugsnorm die wichtigste dar, da es bei dieser Bezugsnorm um die Standards der Sozialen Arbeit als Profession geht (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 88). Dass die individuelle Bezugsnorm leicht häufiger vorkommt als die ideale, könnte ein Hinweis darauf sein, dass hinsichtlich der Bezugsnormen bei der Beurteilung Kompetenz von Praxisausbildenden nicht nur als generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten und somit objektorientiert, sondern tendenziell auch subjektorientiert, auf die individuelle Entwicklung bezogen betrachtet wird.
Die Einschätzungsdimension *a3) Erlernbarkeit, Lernprozesse* kommt zwar mit 30 Hinweisen im Vergleich zu *a1) Kompetenzprofil FHNW* weniger häufig vor, weist jedoch ebenfalls eine relativ breite Streuung auf und ist in über der Hälfte der analysierten Leistungsberichte vorzufinden. Diese Werte weisen darauf hin, dass die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte analysiert worden sind, bei den Studierenden Lernprozesse beobachten und sie Kompetenz tendenziell als erlernbare Fähigkeiten definieren.

10.2 Dimension b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert

Insgesamt finden sich 112 Hinweise auf die Dimension *b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert*. Die Streuung ist eher breit, wie untenstehende Grafik zeigt. Auf die Häufigkeit bezogen kommt die Dimension *b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert* mit insgesamt 112 Hinweisen etwas weniger häufig vor als die Dimension *a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* mit 229 Hinweisen. Die Leistungsberichte LB02 und LB03 liegen oberhalb der Standardabweichung. In diesen scheint die Dimension b) besonders stark ausgeprägt zu sein. Die Leistungsberichte LB10, LB11 und LB17 liegen unterhalb der Standardabweichung und verfügen somit lediglich über eine schwache Ausprägung der Dimension b). Die Einschätzungsdimension *b2) Persönlichkeitsmerkmale* kommt mit 79% am häufigsten vor. Auch hinsichtlich der Verteilung ist diese Einschätzungsdimension b2) in einer klaren Mehrheit der analysierten Leistungsberichte vorzufinden.

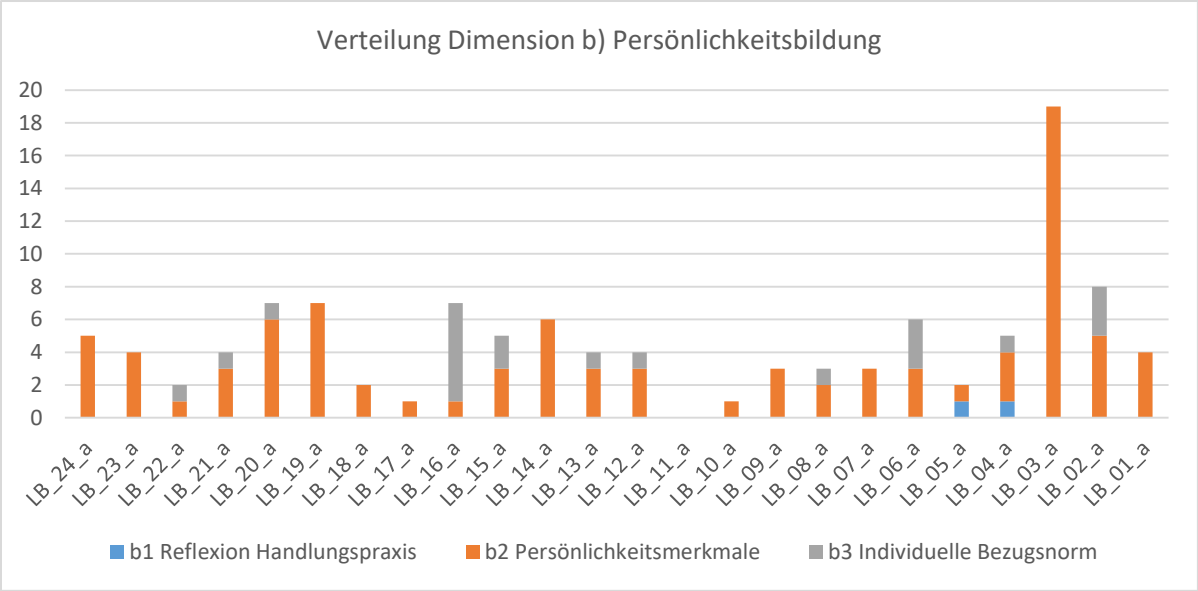

Abb. 10: Verteilung Dimension b) Persönlichkeitsbildung (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 112, Mittelwert: 4.70, Standardabweichung: 3.80 (Werte gerundet)

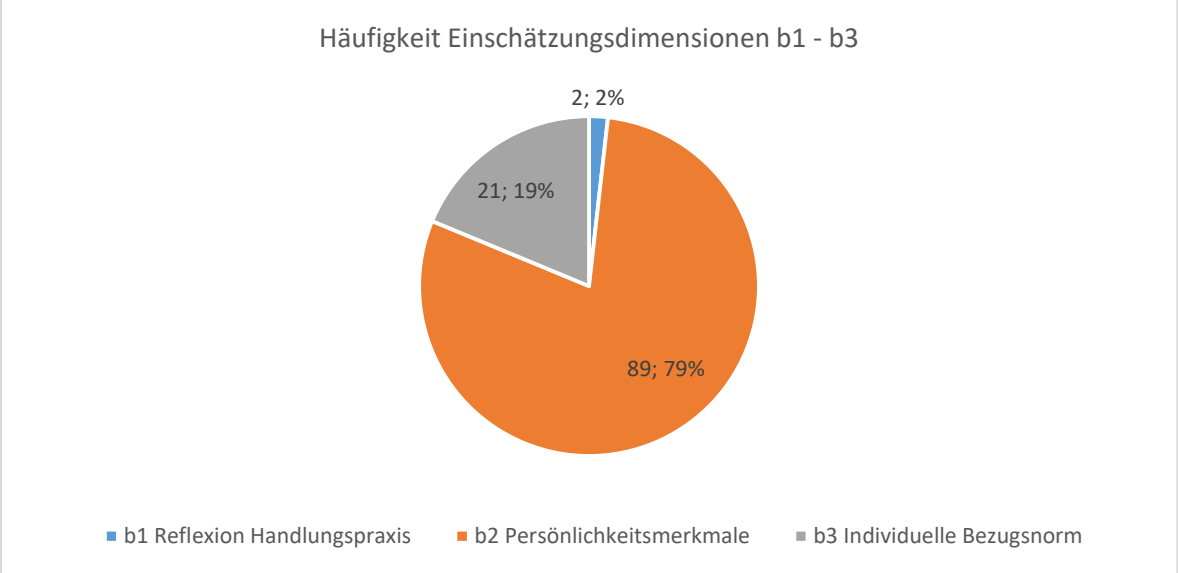

Abb. 11: Häufigkeit Einschätzungsdimensionen b1 – b3 (eig. Darstellung)

Auf die Einschätzungsdimension *b1) Reflexion Handlungspraxis* finden sich in den analysierten Leistungsberichten lediglich zwei Hinweise. Beispiele für *b1) Reflexion Handlungspraxis*:

„Frau X. kann ihre jetzige sozialpädagogische Arbeit, im Vergleich zu ihrem Praktikumsjahr, in einem viel grösseren Zusammenhang und einem (sic!) gesellschaftlichen Auftrag stellen und erkennen.“ (LB05)

„Mit Abschluss ihres zweiten Ausbildungsjahres hat Frau X. schon eine deutlich spürbare Berufsidentität entwickelt. So hinterfragt sie Abläufe oder Entscheidungen auf der Gruppe kritisch, kann ihre Meinungen und Haltungen theoretisch untermauern und ihre sozialpädagogischen Kenntnisse auf ihre praktische Arbeit übertragen.“ (LB04)

Hinsichtlich Verteilung und Häufigkeit ist die Einschätzungsdimension *b2) Persönlichkeitsmerkmale* innerhalb der Dimension b) am stärksten vertreten. Beispiele für die Einschätzungsdimension *b2) Persönlichkeitsmerkmale* sind:

„Durch den grossen Altersunterschied zwischen ihr und der Grossmutter war es wichtig, dass Frau X. durch sicheres Auftreten als Fachperson wahrgenommen wird. Dies gelang ihr durch ihre offene, freundliche und klare Art sehr schnell und die Grossmutter konnte Hinweise von ihr gut annehmen.“ (LB24)

„Seine ruhige Art zum Beispiel wirkt sich oft deeskalierend auf die Jugendlichen der Wohngruppe im Umgang mit Konfliktsituationen aus.“ (LB02)

„Frau X. ist eine sehr pflichtbewusste und zuverlässige Sozialpädagogin in Ausbildung.“ (LB08)

„Auch seine Ungeduld kommt manchmal als hemmender Faktor zum Tragen. Umsichtigkeit, Engagement und Einsatzbereitschaft zeichnen ihn aus.“ (LB19)

Insgesamt finden sich 21 Hinweise auf die Einschätzungsdimension *b3) Individuelle Bezugsnorm.* Beispiele für *b3) Individuelle Bezugsnorm* sind:

„Es gelingt ihr immer besser, sich aktiv einzubringen. Frau X. hat diesbezüglich an Sicherheit gewonnen.“ (LB16)

„Frau X. Auftreten war sicherer als vor einem Jahr, sie konnte fachlich gute Inputs geben (…).“ (LB08)

„Inzwischen gelingt es Frau X., initiierte Prozesse bis zum Schluss zu begleiten und nimmt ihre Aufgabe dabei auch bewusster wahr.“ (LB04)

Zusammenfassung und Interpretation Dimension *b) Persönlichkeitsbildung*

Die *Reflexion der Handlungspraxis* und der ökonomischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse (Einschätzungsdimension b1) wird in den Leistungsberichten kaum erwähnt. Die Reflexion und das Verändern der Handlungspraxis sind in der sokratischen Tradition verankert (vgl. Grunert 2012: 15) und der Umgang mit gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozessen steht im individual-dispositiven Diskurs im Vordergrund (vgl. Truschkat 2010: 72). Möglicherweise sind solche über die konkrete Praxis im Alltag hinaus gehenden Reflexionen über gesellschaftliche Wandlungsprozesse eher dem Lernort der Hochschule zuzuordnen, weil die Studierenden in der Praxis unter Handlungsdruck stehen, bzw. das konkrete Handeln im Vordergrund steht. Am Lernort Hochschule sind die Studierenden hingegen handlungsentlastet, weshalb solche Reflexionen dort eher ihren Platz haben können.

Die hohen Werte hinsichtlich Häufigkeit und Verteilung der Einschätzungsdimension *b) Persönlichkeitsmerkmale* des Fünf-Faktoren-Modells, welches unter Kapitel 7.2 dargestellt worden ist, weisen auf ein Kompetenzverständnis hin, in dem die Persönlichkeit der

Studierenden eine relevante Rolle spielt. Neben einem Verständnis von Kompetenz als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten (Dimension a) scheinen Persönlichkeitsmerkmale für die Praxisausbildenden eine fast genauso bedeutende Rolle zu spielen. Persönlichkeitsmerkmale gemäss dem Fünf-Faktoren-Modell werden in der überwiegenden Mehrheit der Leistungsberichte explizit erwähnt.

Die hohen Werte hinsichtlich der *individuellen Bezugsnorm* (Einschätzungsdimension b3) lassen auf ein Kompetenzverständnis schliessen, in welchem die individuelle Entwicklung als leicht relevanter betrachtet wird, als die Orientierung am gesetzten Kompetenzniveau. Wie unter der Dimension a) bereits beschrieben worden ist, unterscheiden sich die Werte der idealen und der individuellen Bezugsnorm zwar hinsichtlich Häufigkeit leicht, sind jedoch in Bezug auf die Verteilung sehr ähnlich (siehe Abb. 6 und 10).

10.3 Dimension c) Vermittlung und Aktivierung von aussen

Es finden sich in den analysierten Leistungsberichten insgesamt 15 Hinweise auf die Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen*. Mittelwert und Standardabweichung weisen auf eine eher schwache Streuung dieser Dimension hin, wie untenstehende Grafik zeigt. Die Dimension d), welche mit den Themen *selbstständiges Lernen und Eigenverantwortung* das Gegenstück zur Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen* bildet, ist hinsichtlich Häufigkeit und Verteilung eindeutig stärker ausgeprägt. Dieser Vergleich weist darauf hin, dass Kompetenz im Verständnis der Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, weniger mit Vermittlung und Aktivierung von aussen zu tun hat, als vielmehr mit Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.

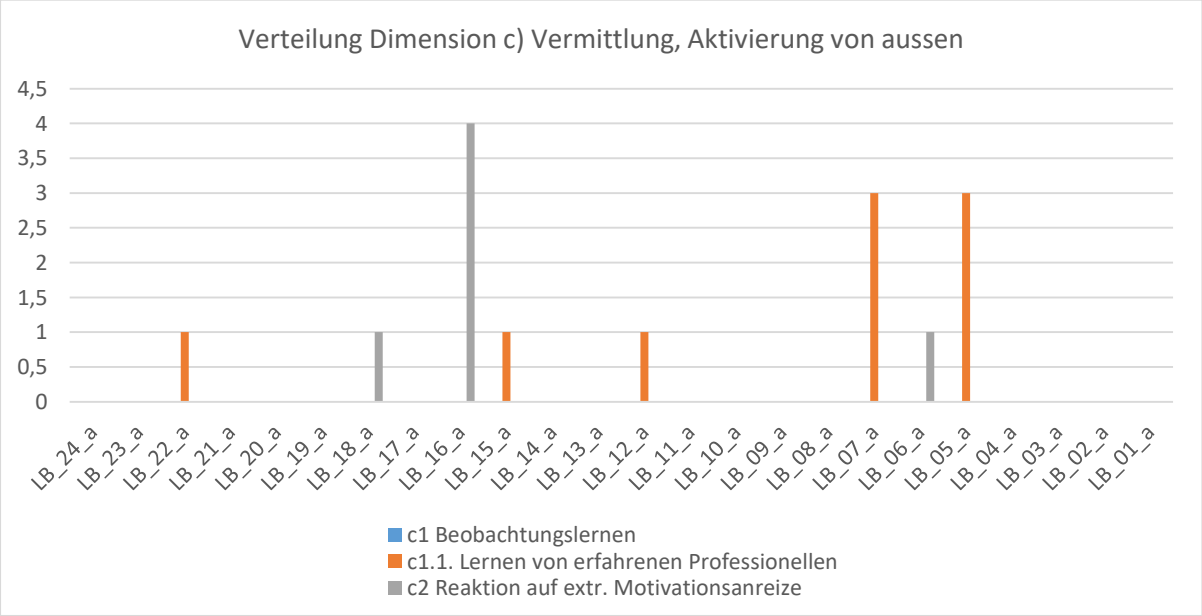

Abb.12: Verteilung Dimension c) Vermittlung, Aktivierung von aussen (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 15, Mittelwert: 0.63, Standardabweichung: 1.13 (Werte gerundet)

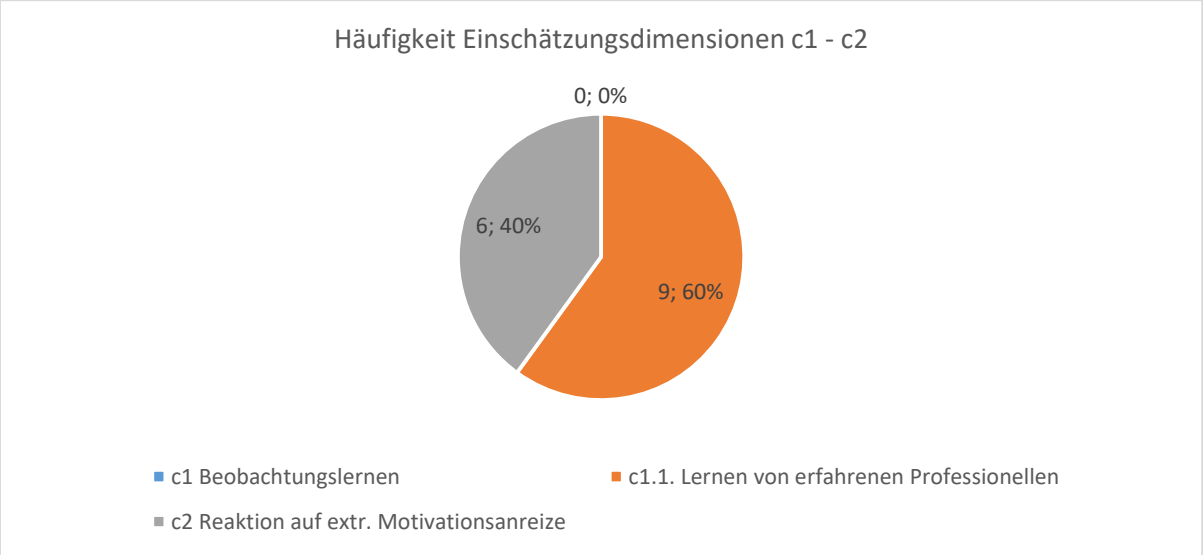

Abb.13: Häufigkeit Einschätzungsdimensionen c1 – c2 (eig. Darstellung)

In den analysierten Leistungsberichten sind keine Hinweise auf die Einschätzungsdimension *c1) Beobachtungslernen* im Sinne von Nachahmung eines Verhaltens (vgl. Bandura 1977) vorgefunden worden. Trotzdem gab es Hinweise darauf, dass das Lernen von erfahrenen Professionellen eine Bedeutung hat. Mehrmals ist dies in Form von Austausch und Interviews mit Professionellen dargestellt worden. Aus diesem Grund ist für die Analyse diese Einschätzungsdimension c.1 neben dem Beobachtungslernen in Form von Nachahmung von Verhalten (c.1.) zusätzlich in *c.1.1) Lernen von erfahrenen Professionellen* unterteilt worden. Zu dieser Einschätzungsdimension c.1.1) sind 9 Hinweise in den Leistungsberichten gefunden worden und 0 Hinweise auf c.1), welche auf klassisches ‚Lernen am Modell' (vgl. Bandura 1977) hindeuten. Die 9 Hinweise finden sich in insgesamt 5 der 24 analysierten Leistungsberichte. Beispiele dafür sind:

„Um herauszufinden, was ein Bezugspersonengespräch ausmacht, hat Frau X. mit vier Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen (…) Interviews durchgeführt." (LB07)

„Frau X. stellte in den Wochen 43 und 44 zwei langjährigen Arbeitskolleginnen ihre Fragen und machte sich Notizen zu ihren Interviews." (LB05)

Auf die Einschätzungsdimension *c2) Reaktion auf extrinsische Motivationsanreize* finden sich lediglich sechs Hinweise verteilt auf drei Leistungsberichte. Beispiele dafür sind:

„Ihr Wunsch wäre klare Kontrolle durch den Praxisanleiter, damit sie ein schlechtes Gewissen haben sollte. Ohne extrinsische Motivation scheint sie es nicht zu schaffen." (LB16)

„Es fällt Frau X. einfacher, wenn sie etwas übernehmen muss und so gefordert wird, als wenn sie weniger in der Verantwortung ist und sie die Möglichkeit hat, sich zurück zu lehnen." (LB16)

Zusammenfassung und Interpretation Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen*

Die Auffassung, dass Kompetenz in erster Linie von aussen vermittelt wird und das Individuum eine ‚äussere Instanz' benötigt, die es aktiviert und begleitet (sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs), kommt in den analysierten Leistungsberichten nur schwach ausgeprägt zum Vorschein. Ein Element dieser ‚äusseren Instanz' findet sich jedoch unter der Dimension *e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld*, wenn die ‚äussere Instanz' eher mit Begleitung als mit Aktivierung gleichgesetzt wird. Bei er Auswertung der Dimension e) wird ersichtlich, dass das soziale Umfeld, wie beispielsweise das Team, bei der Kompetenzentwicklung eine bedeutende Rolle einnimmt. So betrachtet, benötigt das lernende Individuum aus Sicht der Praxisausbildenden zwar keine ‚aktivierende', jedoch eher eine ‚begleitende Instanz' in Form von (erfahrenen) Teammitgliedern.
Im Gegensatz zu dieser Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen* ist die Dimension *d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung* klar stärker ausgeprägt, wie die folgenden Erläuterungen zeigen.

10.4 Dimension d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung

Insgesamt finden sich 69 Hinweise auf die Dimension *d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung*. Mittelwert und Standardabweichung weisen klar auf eine breitere Streuung und stärkere Ausprägung hin, als dies bei der Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen* der Fall ist.

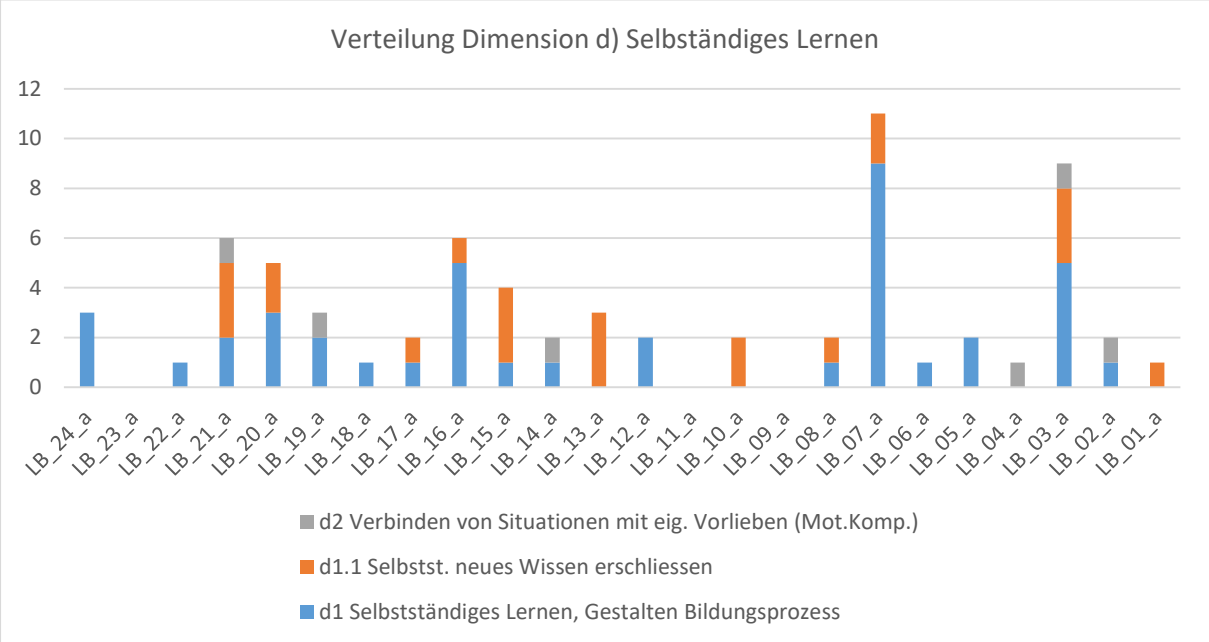

Abb. 14: Verteilung Dimension d) Selbstständiges Lernen (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 69, Mittelwert: 2.88, Standardabweichung: 2.77 (Werte gerundet)

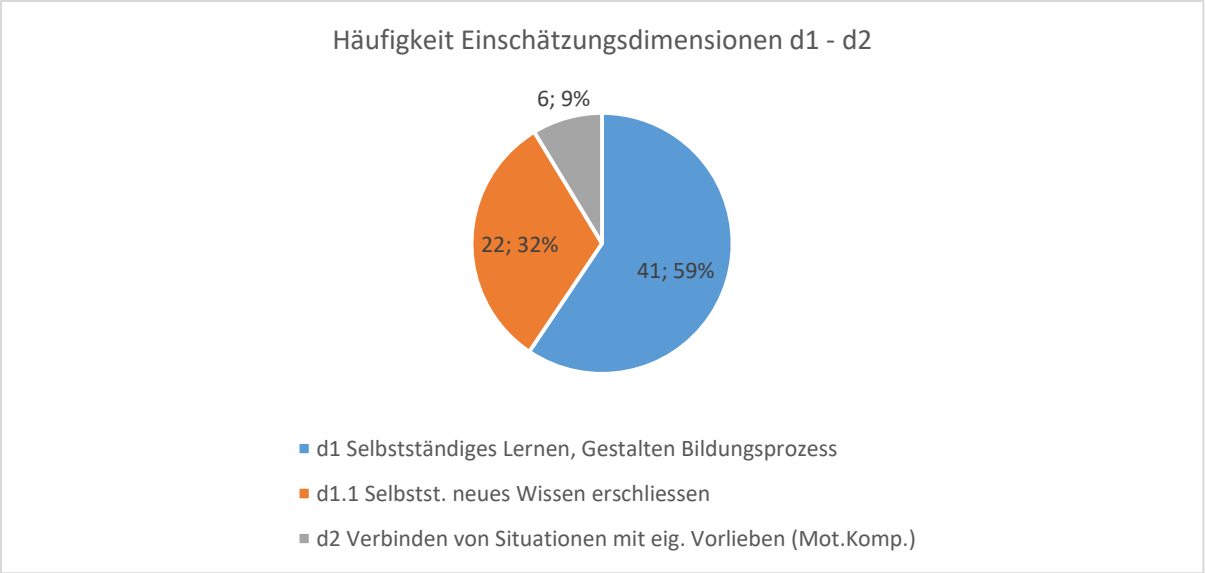

Abb. 15: Häufigkeit Einschätzungsdimensionen d1 – d2 (eig. Darstellung)

Innerhalb der Dimension d) finden sich mit 59% am meisten Hinweise auf die Einschätzungsdimension *d1) Selbstständiges Lernen, Gestalten des Bildungsprozesses.* Ein Element, welches während der Analyse in den Berichten immer wieder vorgekommen ist, bildet die selbstständige Wissenserweiterung. Aus diesem Grund wurde dieses Element separat erfasst (*d.1.1 selbstständig neues Wissen erschliessen*), jedoch zugehörig zur Einschätzungsdimension d.1). Dieses Element d1.1.) kam in 11 von 24 Leistungsberichten insgesamt 22-mal vor. Das Element *d.1.1 selbstständig neues Wissen erschliessen* kann im Kompetenzprofil der Hochschule der Kompetenz *K8 Selbstregulierte Wissenserweiterung* zugeordnet werden. Obwohl diese Kompetenz K8 nur dem Lernort der Hochschule und nicht auch der Praxis zugeordnet ist, finden sich in den analysierten Leistungsberichten einige Hinweise dazu, was darauf hindeutet, dass diese Kompetenz auch von den Praxisausbildenden als relevant betrachtet wird.

Beispiele für *d1) Selbstständiges Lernen, Gestalten des Bildungsprozesses*

„Frau X. zeigte eine grosse Selbstständigkeit und nutzte die Praxisanleitungssitzungen für Rückfragen und Feedbacks.“ (LB22)

„Herr X. zeigte sein Engagement bereits in der ersten Teamsitzung, indem er spontan die Protokollführung übernahm, ohne dass dies vorab mit den Teilnehmenden geklärt werden musste.“ (LB02)

„Frau X. erledigte ihre Bezugspersonenarbeit von zwei Jugendlichen weitgehend selbstständig.“ (LB05)

Beispiele für *d.1.1) Selbstständig neues Wissen erschliessen*

„Frau X. hat die Lektüre sorgfältig gelesen, wie sich an der Darlegung der theoretischen Grundlagen ihrer Planung erkennen lässt.“ (LB21)

„Sie hat sich mit dem vorhandenen Kindersitzungskonzept auseinandergesetzt und hat sich informiert, was Konzepte allgemein beinhalten sollen. Als theoretische Grundlage wählte Frau X. die Partizipation.“ (LB20)

Auf die Einschätzungsdimension *d2) Verbinden von Situationen mit eigenen Vorlieben (motivationale Kompetenz)* finden sich in den analysierten Leistungsberichten lediglich 6 Hinweise. Dass die motivationale Kompetenz nur schwach ausgeprägt ist, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Studierenden für die Ausbildungspraktika mehrheitlich bereits eine hohe Eigenmotivation mitbringen und dadurch ihren Kompetenzerwerb stark in Eigenverantwortung aktiv gestalten. Aus diesem Grund ist es für die Studierenden wohl nicht nötig, „aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird“ (Rheinberg 2002 zit. in Rheinberg 2010: 385). Beispiele *für d2) Verbinden von Situationen mit eigenen Vorlieben (motivationale Kompetenz)* sind:
„Aufgrund seiner sportlichen Ambitionen forciert er die Begeisterungsfähigkeit der Jugendlichen im Bereich Freizeitsport und Freizeitgestaltung.“ (LB19)
„Auch die kulinarischen Darbietungen an den Wochenenden, wenn die Gruppe selber kochen kann, sind jedes Mal eine positive Überraschung. Herr X. gelingt es durch sein Fachwissen ohne Kochbuch mit den Jugendlichen herrliche Gerichte zuzubereiten.“ (LB02)

Zusammenfassung und Interpretation Dimension *d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung*

Im Vergleich zur Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen* ist die Dimension d) eindeutig häufiger und mit einer breiteren Streuung vertreten. Unter Kapitel 6.8 sind die Dimensionen a) und c) sowie b) und d) als tendenziell zusammengehörig dargestellt worden, da a) und c) beide eher der sophistischen Tradition und dem strukturell-normativen Diskurs zuzuordnen sind und die Dimensionen b) und d) der sokratischen Tradition und dem individual-dispositiven Diskurs. Hier zeigt sich jedoch, dass diese Zusammengehörigkeit zwar aus der Theorie abgeleitet werden kann, jedoch in der Analyse der Leistungsberichte nicht in dieser Art zum Vorschein kommt. Die Dimension *a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* ist hinsichtlich Häufigkeit und Verteilung von allen acht Dimensionen am stärksten vertreten. Die Dimension *c) Vermittlung, Aktivierung von aussen* ist jedoch, obwohl in der Theorie tendenziell der Dimension a) zugehörig, eindeutig weniger stark ausgeprägt als die Dimension *d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung*. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, Kompetenz zwar grundsätzlich als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten betrachten (strukturell-normativer Diskurs, sophistische Tradition), jedoch dem selbstständigen Lernen und der Eigenverantwortung einen klar höheren Stellenwert zuschreiben, als der Vermittlung und Aktivierung von aussen. An dieser Stelle werden sowohl Elemente des strukturell-

normativen Diskurses (generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten) wie auch Elemente des individual-dispositiven Diskurses (selbstständiges Gestalten des eigenen Bildungsprozesses) ersichtlich. Die hohen Werte, welche in den Leistungsberichten auf selbstständiges und eigenverantwortliches Gestalten des eigenen Bildungsprozesses hinweisen, können auch als Bestätigung der Theorie von Deci/Ryan (1985) verstanden werden, welche dem Menschen ein grundlegendes Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz zuschreibt. Das Bedürfnis nach eigenem Wirken und das angeborene Streben nach Anwenden und Üben der eigenen Fähigkeiten, um das Leistungsvermögens zu erweitern (vgl. Deci/Ryan 1985: 27), bilden eine mögliche Erklärung für das bei der Mehrheit in den Leistungsberichten vorzufindende selbstständige, eigenverantwortliche Gestalten des eigenen Bildungsprozesses.

10.5 Dimension e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld

Insgesamt finden sich 68 Hinweise auf die Dimension *e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld*. Wie untenstehende Grafiken zeigen, spielen sowohl Umweltbedingungen wie auch das soziale Umfeld im Kompetenzerwerb eine Rolle, hinsichtlich Häufigkeit sind die Hinweise auf das soziale Umfeld jedoch stärker vertreten.

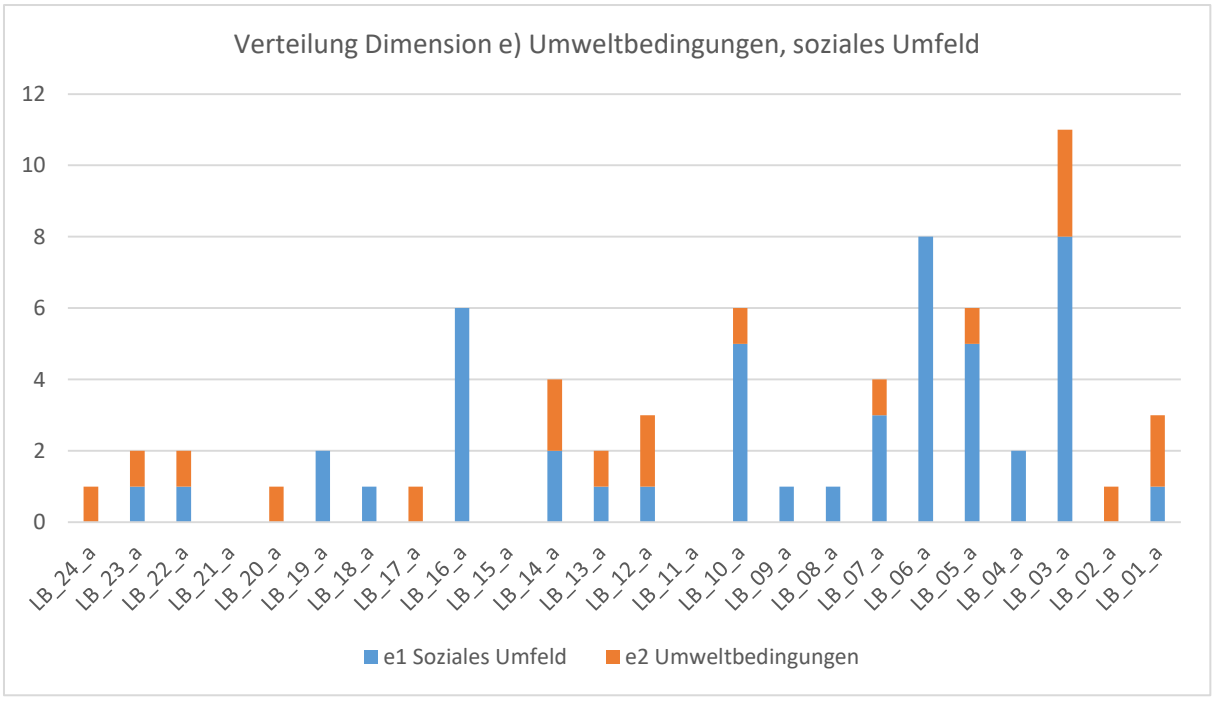

Abb. 16: Verteilung Dimension e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 68, Mittelwert: 2.83, Standardabweichung: 2.78 (Werte gerundet)

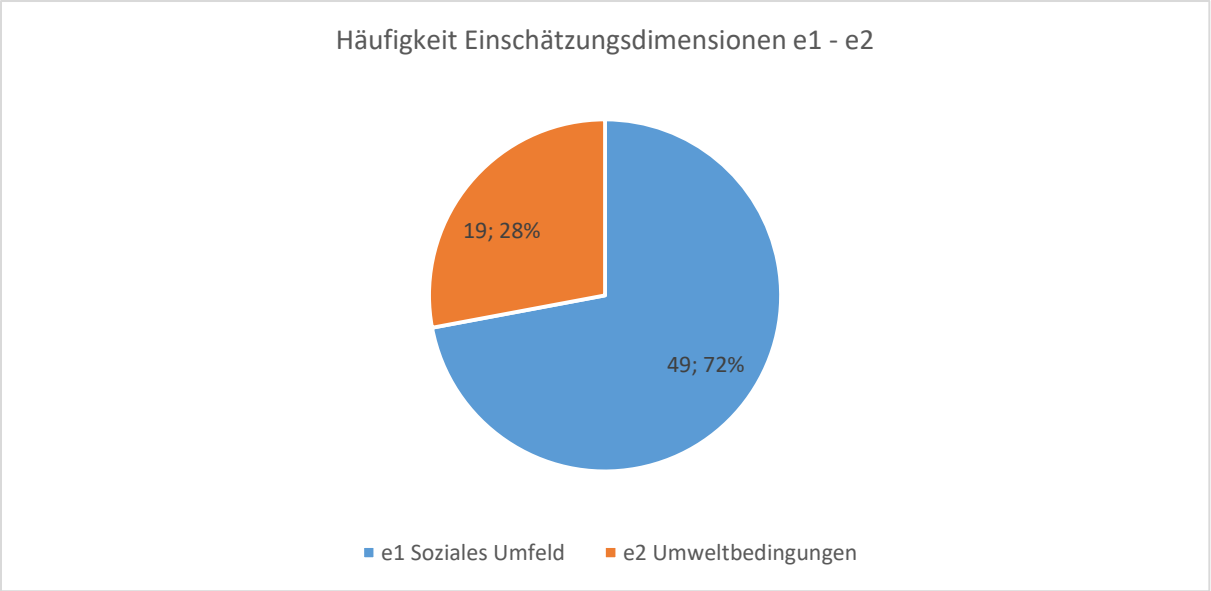

Abb. 17: Häufigkeit Einschätzungsdimension e1 – e2 (eig. Darstellung)

Beispiele für die Einschätzungsdimension *e1) Soziales Umfeld*:

„Frau X. (…) nutzte die Praxisanleitungssitzungen für Rückfragen und Feedbacks.“ (LB22)

„Frau X. wusste was zu machen war. Sie holte sich Hilfe und Unterstützung wenn sie nicht weiter wusste. Sie war sehr offen für Tipps und Feedbacks vom Team.“ (LB16)

„Diskussionen in der Teamsitzung und im Alltag dienten dabei als Lernfelder. Frau X. konnte diese nutzen und sich vermehrt in Diskussionen einbringen.“ (LB06)

Beispiele für die Einschätzungsdimension *e2) Umweltbedingungen*:

„Frau X. Plan, nach vorgegebenen Themen ihr Bezugsmädchen zu beobachten und dies zu dokumentieren, erwies sich im Alltag als schwierig. Mehrheitlich war es der Alltag, der die Themen vorgab, die es zu beobachten und zu dokumentieren galt.“ (LB24)

„In den Gesprächen mit Herrn X. wurde immer wieder ersichtlich, dass er sich aufgrund des 60%-Arbeitspensum nicht so viel Zeit für die Bezugspersonenarbeit nehmen kann, wie er es sich wünschen würde.“ (LB23)

„Jede zweite Woche wollte Herr X. ein Gespräch mit dem Jugendlichen D.L. führen. Die Regelmässigkeit, dies durchzuführen war für den Studierenden erschwert durch die Arbeitsplanung und das Besuchsrecht.“ (LB03)

Zusammenfassung und Interpretation Dimension *e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld*

Die hohen Werte in Bezug auf das soziale Umfeld weisen darauf hin, dass das soziale Umfeld, wie beispielsweise das Team, eine relevante Rolle im Kompetenzerwerb der Auszubildenden spielt. Die Praxisausbildenden bieten entsprechende Lernfelder an, wie beispielsweise Diskussionen im Team. Das soziale Umfeld scheint in Bezug auf den Kompetenzerwerb eine relevantere Rolle zu spielen als Umweltbedingungen, wie beispielsweise das organisationale Umfeld. Bourdieu (1974) misst dem sozialen Umfeld in

Zusammenhang mit dem Erwerb von kultureller Kompetenz eine zentrale Bedeutung zu. Diese Bedeutung des sozialen Umfelds scheint auch im Kompetenzverständnis der Praxisausbildenden zum Vorschein zu kommen, nicht in Zusammenhang mit kultureller Kompetenz, sondern in Bezug auf den Erwerb von Professionskompetenz. Jedoch bildet das soziale Umfeld in Form des Teams oder auch der Klientel lediglich ein Element in Bezug die Entwicklung von kultureller Kompetenz nach Bourdieu. Weitere Elemente, wie beispielsweise die Sozialisation in der Familie, durch die die Studierenden jeweils in unterschiedlichem Ausmass Kompetenz entwickelt haben, werden in den Leistungsberichten nicht thematisiert. Eine mögliche Sichtweise im Sinne Bourdieus würde bedeuten, dass die Hochschule und die Praxisorganisationen den Studierenden – wie Bourdieu (1974) zur Schule sagt – eine allgemeine Grundlage vermitteln, auf der sich ein kultivierter Habitus im Denken und Handeln entwickeln kann (vgl. Bourdieu 1974: 123). In Zusammenhang mit dem Bachelorstudium in Sozialer Arbeit geht es nicht um die Ausbildung eines kultivierten Habitus, sondern um die Entwicklung von Professionskompetenz, welche sich aus dem Wissen und den Fähigkeiten des Kompetenzprofils der Hochschule zusammensetzt. In diesem Sinne betrachtet würde das Bachelorstudium lediglich eine Basis bilden, um im Laufe Zeit – auch durch die Berufserfahrung nach dem Studienabschluss – die notwendige Professionskompetenz zu entwickeln. Nach Erpenbeck und Heyse (2007) bildet die Kommunikation die wichtigste Quelle von Kompetenz, insbesondere die Kommunikation innerhalb des Betriebes oder in Form von persönlichen Kontakten zu Expertinnen und Experten (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 134). Kontakte zu pflegen mit Teammitgliedern und erfahrenen Professionellen während den Ausbildungspraktika bildet für Studierende der Sozialen Arbeit eine zentrale Quelle für Kompetenz und Kompetenzentwicklung. Die Erkenntnis von Erpenbeck und Heyse (2007) über die Rolle der sozialen Kontakte und der Kommunikation als Kompetenzquelle kann ein Hinweis darauf sein, dass sich (Professions-)Kompetenz nicht mit dem Studienabschluss bereits ‚fertig' entwickelt haben kann, sondern sich im Laufe der Zeit mit zunehmender Berufserfahrung (weiter)entwickelt.

10.6 Induktiv erarbeitete Dimensionen

Die drei Themen *Selbstreflexion*, *Präsentieren, etwas vertreten* und die *soziale Bezugsnorm* sind nicht im Voraus für die Analyse eingeplant, sondern während der Analyse induktiv erarbeitet worden. Die Ergebnisse dazu werden im Folgenden dargestellt.

<u>Selbstreflexion</u>

Da die Kompetenz *K7 Fähigkeit zur Selbstreflexion* nur dem Lernort Hochschule und nicht auch dem Lernort der Praxis zugeordnet wird, ist diese Kompetenz bei der Vorbereitung der Analyse nicht einbezogen worden. Jedoch sind während der Analyse immer wieder Hinweise auf Selbstreflexion vorgefunden worden, weshalb diese Kompetenz gemäss dem

Kompetenzbeschrieb der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW für *K7 Fähigkeit zur Selbstreflexion* ebenfalls systematisch in die Analyse einbezogen worden ist. Auf die induktiv erarbeitete Dimension *Selbstreflexion* finden sich in den analysierten Leistungsberichten insgesamt 48 Hinweise. Die Streuung ist eher breit, wie untenstehende Grafik zeigt. Das Vorfinden von insgesamt 48 Hinweisen in 21 von 24 Leistungsberichten deutet darauf hin, dass die Selbstreflexion bei den Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, einen hohen Stellenwert innehat und sie diese Kompetenz in den Leistungsberichten erwähnen und beurteilen, obwohl diese grundsätzlich dem Lernort der Hochschule und nicht der Praxis zugeordnet wird.

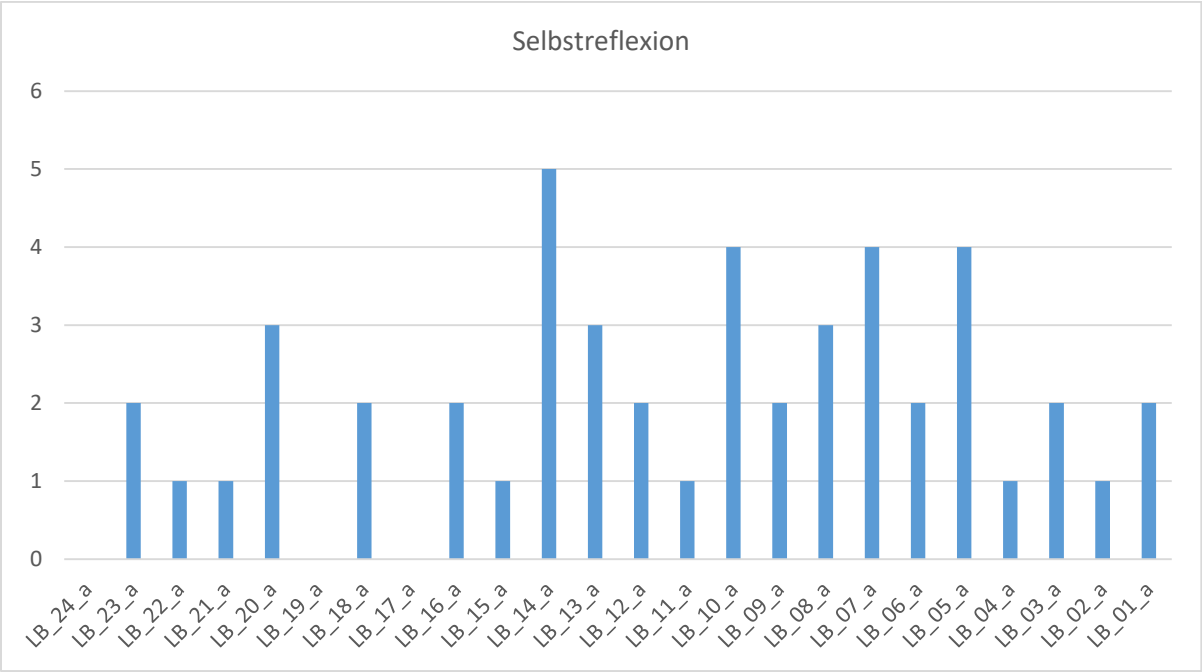

Abb. 18: Verteilung der induktiv erarbeiteten Dimension Selbstreflexion (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 48, Mittelwert: 2.00, Standardabweichung: 1.35 (Werte gerundet)

Beispiele für Selbstreflexion:

„Auch ist Herr X. offen für Rückmeldungen und neue Anregungen und reflektiert sich, seine Handlungen, aber auch die Alltagsprozesse im Heim gut und kann Verbesserungspotenzial erkennen und ansprechen.“ (LB23)

„Im Anschluss reflektierte sich Frau X. selbstständig und präzise. In der PA Sitzung besprachen wir das Geschehene. Frau X. benannte dabei präzise, welche Teile positiv und welche verbesserungswürdig waren.“ (LB15)

„Frau X. gelang es, die Gespräche sehr selbstkritisch, offen und ehrlich zu analysieren. Sie erfasste Gelungenes und benannte Schwierigkeiten. Aus den jeweils gewonnenen Erkenntnisse versuchte sie in den nächsten Gesprächen Neues auszuprobieren und Gelungenes weiterzuführen.“ (LB05)

Präsentieren, etwas vertreten

Mehrmals ist in den 24 analysierten Leistungsberichten die Fähigkeit beurteilt worden, ein Thema präsentieren zu können und zwar nicht nur inhaltlich, sondern auch auf die Präsentationstechnik bezogen, wie beispielsweise das Sprechen oder das Gestalten der PowerPoint Präsentation. Aus diesem Grund ist diese Dimension zusätzlich geschaffen und systematisch erhoben worden. Dazu finden sich in den 24 analysierten Leistungsberichten insgesamt 14 Hinweise. Sowohl die Häufigkeit wie auch die Verteilung weisen lediglich auf eine schwache Ausprägung dieser Dimension hin. Vor allem der Leistungsbericht LB05 misst dieser Thematik Bedeutung zu.

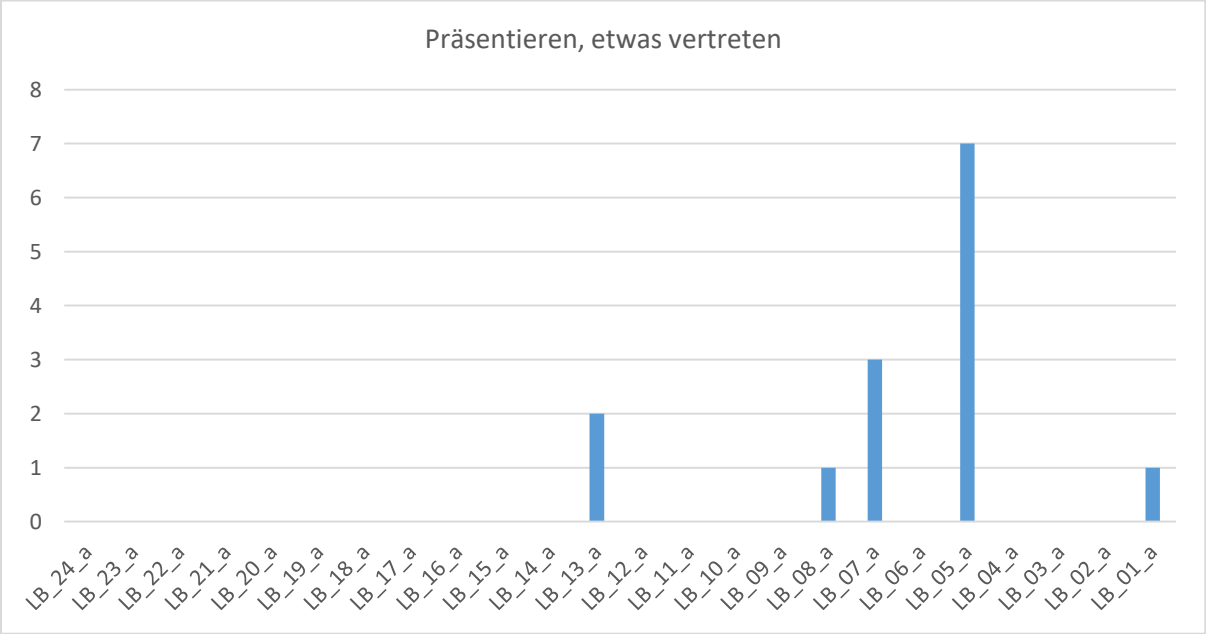

Abb. 19: Verteilung der induktiv erarbeiteten Dimension Präsentieren, etwas vertreten (eig. Darstellung), Gesamtanzahl Hinweise: 14, Mittelwert: 0.58, Standardabweichung: 1.56 (Werte gerundet)

Beispiele für *Präsentieren, etwas vertreten*:

„Die Präsentation war kurz, klar und verständlich. Der eigens gesetzte Zeitrahmen wurde eingehalten.“ (LB07)

„Beim Vortragen zeigte Frau X. noch gewissen Unsicherheiten, indem der Gesprächsfluss stockte und sie hie und da den Faden verlor.“ (LB05)

Soziale Bezugsnorm

Da unter den Dimensionen *a) generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten* und *b) Persönlichkeitsbildung* jeweils die ideale und die individuelle Bezugsnorm erfasst worden sind, ist der Vollständigkeit halber auch die soziale Bezugsnorm systematisch erhoben worden. Auf diese induktiv erarbeitete Dimension finden sich lediglich zwei Hinweise in zwei verschiedenen Leistungsberichten. Die soziale Bezugsnorm ist somit von allen drei

Bezugsnormen bei der Beurteilung klar am schwächsten ausgeprägt. Beispiel für die soziale Bezugsnorm:

„Herr X. ist in Bezug zu anderen Auszubildenden weit über dem Durchschnitt." (LB03)

10.7 Zusammenfassung Kompetenzverständnis Praxisausbildende

Der erste Teil der Fragestellung, welches Kompetenzverständnis aus den untersuchten Leistungsberichten ersichtlich wird, kann wie folgt beantwortet werden:

In erster Linie kommt aus der Analyse der Leistungsberichte ein Verständnis zum Vorschein, welches Kompetenz als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten definiert und sich am Kompetenzprofil der Hochschule orientiert. Diese Orientierung wird wohl durch die Vorgaben der Hochschule und durch den vorstrukturierten Leistungsbericht unterstützt und bei den Praxisausbildenden im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen gefördert. Die hohen Werte in Bezug auf Häufigkeit und Verteilung der Hinweise auf das Kompetenzprofil der Hochschule (Einschätzungsdimension a1) deutet darauf hin, dass den Praxisausbildenden, wie aber auch den Studierenden, das Kompetenzprofil bekannt ist und sich die Kompetenzplanung und –Beurteilung daran orientieren.

Die Analyse der Leistungsberichte zeigt ebenfalls auf, dass auch unabhängig von den einzelnen Kompetenzen des Kompetenzprofils der Hochschule bei verschiedenen Fähigkeiten Lernprozesse beobachtet worden sind. Folglich scheint das Verständnis von Kompetenz als erlernbare Fähigkeiten nicht zwingend nur an die einzelnen Kompetenzen des Kompetenzprofils gebunden zu sein.

Das Verständnis der Praxisausbildenden von Kompetenz als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten lässt sich in die sophistische Tradition einordnen, in der Bildung in erster Linie als Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten definiert wird (vgl. Grunert 2012: 15). Weiter lässt sich ein solches Kompetenzverständnis in den strukturell-normativen Diskurs einordnen, in dem das Handlungsvermögen aus einzelnen Fähigkeiten besteht, die angeeignet werden können (vgl. Truschkat 2010: 71). Die durch die Bologna-Reform entstandene Modularisierung der Studiengänge fördert ein Bildungsverständnis nach dem strukturell-normativen Diskurs, bei dem einzelne Fähigkeiten nach dem Baukastensystem zusammengesetzt werden können, um das notwendige Handlungsvermögen zu erlangen (vgl. Truschkat 2010: 71). Dieses Verständnis widerspiegelt sich im Kompetenzprofil der Hochschule, an dem sich wiederum die Praxisausbildenden orientieren. Aus dieser Perspektive betrachtet, beeinflusst die durch die Bologna-Reform entstandene Modularisierung und das damit verbundene Kompetenzverständnis von generalisierbaren und erlernbaren Fähigkeiten auch die Praxisausbildung der Studierenden.

Zum Verständnis von Kompetenz als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten gehört die Objektorientierung. Diese hält sich in den analysierten Leistungsberichten in etwa in einem Gleichgewicht mit der Subjektorientierung, da sich hinsichtlich der Bezugsnormen bei der

Beurteilung in den Leistungsberichten fast gleichermassen viele Hinweise auf die ideale und die individuelle Bezugsnorm finden. Folglich kommt in den analysierten Leistungsberichten ein Kompetenzverständnis zum Vorschein, welches sich zwar tendenziell eher am Individuum, aber gleichzeitig auch am gesetzten Kompetenzniveau orientiert.

Neben dem Verständnis von Kompetenz als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten widerspiegeln die Leistungsberichte auch ein ausgeprägtes Verständnis von Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung, welches mit der sokratischen Tradition in Verbindung gesetzt werden kann. Insbesondere die hinsichtlich Häufigkeit und Verteilung ausgeprägten Hinweise auf Persönlichkeitsmerkmale des Fünf-Faktoren-Modells (vgl. Gerrig/Zimbardo 2008: 509) der Auszubildenden bringen ein solches Kompetenzverständnis zum Vorschein. Dadurch bestätigt sich die Erkenntnis der Studie von Salustowicz et al. aus dem Jahre 1985, dass Praxisausbildende Persönlichkeitsmerkmalen eine zentrale Bedeutung zusprechen (vgl. Salustowicz et al. 1985: 227).

Weniger im Vordergrund steht in den analysierten Leistungsberichten der Umgang des Individuums mit gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozessen, welcher im individual-dispositiven Diskurs im Zentrum steht (vgl. Truschkat 2010: 72). Der hohe Stellenwert der Selbstreflexion, welcher aus der Analyse der Leistungsberichte ersichtlich wird, bildet ebenfalls ein Element der sokratischen Tradition, in der es bei der Bildung nicht nur um Wissensaneignung, sondern auch um Reflexion und um das Verändern der Handlungspraxis geht (vgl. Grunert 2012: 15).

Nach der sophistischen Tradition werden die Kenntnisse und Fähigkeiten von aussen her dem Individuum vermittelt (vgl. Grunert 2012: 15). In diesem Punkt stimmt das Kompetenzverständnis, welches aus den Leistungsberichten ersichtlich wird, nicht mit der sophistischen Tradition überein, sondern vielmehr mit der sokratischen Tradition, in der die Selbstständigkeit im Vordergrund steht (vgl. Grunert 2012: 24). Die Analyse der Leistungsberichte hat gezeigt, dass das selbstständige und eigenverantwortliche Gestalten des eigenen Bildungsprozesses bei den Praxisausbildenden einen hohen Stellenwert innehat. Die lediglich schwache Ausprägung der motivationalen Kompetenz könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Studierenden für die Ausbildungspraktika mehrheitlich bereits eine hohe Eigenmotivation mitbringen.

Die Analyse der Leistungsberichte zeigt weiter, dass Umweltbedingungen für den Kompetenzerwerb eine relevante Rolle spielen, insbesondere das soziale Umfeld, wie beispielsweise das Team, in dem die auszubildende Person ihr Praktikum absolviert.

Zusammengefasst kommt aus den untersuchten Leistungsberichten ein Kompetenzverständnis zum Vorschein, welches aus heterogenen Elementen besteht: Kompetenz wird als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten (sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen, kognitivistische

Auffassung) betrachtet, wobei die Orientierung am Kompetenzprofil der Hochschule im Vordergrund steht. Die ideale Bezugsnorm, welche auch zu einem Kompetenzverständnis von generalisierbaren und erlernbaren Fähigkeiten gehört, ist von allen Bezugsnormen bei der Beurteilung jedoch nicht am stärksten vertreten, sondern hält sich in etwa in einem Gleichgewicht mit der individuelle Bezugsnorm, was sowohl auf eine Objekt- wie auch auf eine Subjektorientierung hindeutet. Diese Subjektorientierung ist Teil des Verständnisses von Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung (sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth). Dieses Verständnis von Kompetenz wird aus den Leistungsberichten ebenfalls ersichtlich, wobei hier insbesondere die Persönlichkeitsmerkmale des Fünf-Faktoren-Modells eine zentrale Rolle spielen. Obwohl die Dimension *a) generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* ausgeprägt zum Vorschein kommt, ist die Dimension *c) Vermittlung und Aktivierung von aussen* nur schwach ausgeprägt vorhanden. Die theoretisch begründete Nähe zwischen den Dimensionen a) und c) (siehe Kapitel 6.8) widerspiegelt sich in den analysierten Leistungsberichten somit nicht. Aus den Leistungsberichten kommt vielmehr ein Kompetenzverständnis zum Vorschein, welches das selbstständige Lernen und die Eigenverantwortung der Studierenden in den Vordergrund stellt.

Im nächsten Kapitel wird das soeben dargelegte Kompetenzverständnis, welches aus den Leistungsberichten ersichtlich wird, mit dem Verständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW verglichen, welches unter Kapitel 8 dargestellt worden ist. Der Vergleich findet wiederum anhand der insgesamt acht Dimensionen statt.

11. Vergleich Kompetenzverständnis Hochschule und Praxisausbildende

In den folgenden Abschnitten werden das im Kapitel 8 dargestellte Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und das unter Kapitel 10 erläuterte Kompetenzverständnis, welches aus den analysierten Leistungsberichten ersichtlich wird, miteinander in Verbindung gesetzt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Dadurch werden mögliche Antworten auf den zweiten Teil der Fragestellung, inwiefern das aus den Leistungsberichten zum Vorschein kommende Kompetenzverständnis mit demjenigen der Hochschule übereinstimmt, gegeben. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden am Ende des Kapitels zusammengefasst dargestellt.

a) Kompetenz als Bündel generalisierbarer und erlernbarer Fähigkeiten *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen, kognitivistische Auffassung, behavioristische Auffassung).* Kompetenz wird objektorientiert betrachtet (von generalisierbaren Fähigkeiten ausgehend) *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen*)

a1) Hinweise auf die Kompetenzen K1, K2, K3, K5, K6 des Kompetenzprofils HSA FHNW: Die Hochschule geht mit dem Kompetenzprofil als Bildungsziel davon aus, dass Kompetenz aus bis zu einem gewissen Grad generalisierbaren und dadurch grundsätzlich erlernbaren Fähigkeiten besteht, denn mit dem Kompetenzprofil werden bestimmte, für die Soziale Arbeit als relevant betrachtete Fähigkeiten generalisiert und gebündelt dargestellt. Ein zentraler Hintergrund des modularisierten Studiengangs bildet die Bologna-Reform. Die Analyse der Leistungsberichte hat gezeigt, dass die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, Kompetenz ebenfalls als grundsätzlich generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten betrachten. Insbesondere die zahlreichen Hinweise auf das Kompetenzprofil der Hochschule (Einschätzungsdimension a1) zeigen, dass dieses bei den Praxisausbildenden bekannt ist und sie dieses bei der Beurteilung in den Leistungsberichten entsprechend berücksichtigen. Die Hochschule gibt mit dem Kompetenzprofil das Bildungsziel vor und gemäss der Analyse der Leistungsberichte scheinen sich auch die Praxisausbildenden daran zu orientieren. Es ist anzunehmen, dass ein Grund für diese gemeinsame Orientierung am Kompetenzprofil in den von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen liegt, wie beispielsweise die Praxistagungen oder der CAS Ausbildner/in in der Praxis. Dadurch bestätigt sich die im Kapitel 3 formulierte Grundannahme dazu. Die von der Hochschule vorgegebene Struktur der Leistungsberichte fördert wohl auch eine Orientierung am Kompetenzprofil.

a2) Die Beurteilung erfolgt im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau (ideale Bezugsnorm): Kompetenz kann eher subjektorientiert vom Individuum oder eher objektorientiert von generalisierbaren Fähigkeiten ausgehend betrachtet werden. Zur Dimension *a) Generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* gehört die Tendenz zur Objektorientierung, welche mit der idealen Bezugsnorm einer Leistungsbewertung gleichgesetzt werden kann. Die ideale Bezugsnorm einer Leistungsbewertung ist im Verständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in der Praxisausbildung am zentralsten, wobei die Leistung im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau beurteilt wird (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 87 f.). Eine solche objektorientierte Auffassung ist notwendig, da die Fachhochschule die Hauptverantwortung dafür trägt, dass die Orientierung an den professionellen Standards beibehalten bleibt (vgl. Ackermann 2014: 16). Der Prozess des Kompetenzerwerbs orientiert sich folglich nicht nur an den individuellen Kompetenzen der Studierenden, sondern vor allem am Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Gleichzeitig finden sich im Kompetenzverständnis der Hochschule auch Hinweise auf eine Subjektorientierung, welche mit der individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung verbunden werden kann. So orientiert sich gemäss der Definition der Hochschule der Prozess des Kompetenzerwerbs nicht nur am Kompetenzprofil, sondern

auch an den individuellen Kompetenzen der Studierenden (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014a: 63). Die Hochschule betont somit zwar klar die ideale Bezugsnorm und die damit verbundene Objektorientierung, berücksichtigt jedoch auch die individuelle Entwicklung der einzelnen Studierenden im Sinne der individuellen Bezugsnorm.
Die Analyse der Leistungsberichte zeigt auf, dass sich Praxisausbildende tendenziell eher am Individuum orientieren, aber trotzdem auch eine Orientierung am gesetzten Leistungsniveau, also am Kompetenzprofil, erkennbar ist. Die soziale Bezugsnorm kommt in den Leistungsberichten kaum zum Vorschein. Ein Grund dafür liegt möglicherweise darin, dass Praxisausbildende in der Regel nicht mehrere Studierende gleichzeitig, sondern nur eine Studierende bzw. ein Studierender ausbilden und dadurch weniger Möglichkeiten für direkte Vergleiche haben. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW stellt die soziale Bezugsnorm auch nicht in den Vordergrund: Gemäss der Hochschule haben alle drei Bezugsnormen (ideal, sozial, individuell) einen Einfluss auf die Beurteilung, jedoch sollte die ideale im Vordergrund stehen (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 86 ff.)

a3) Hinweise auf Erlernbarkeit von Kompetenz, beispielsweise beobachtete Verhaltensänderungen, die auf Lernprozesse hindeuten könnten: Wie unter Kapitel 8.4 beschrieben worden ist, bleibt die Frage hinsichtlich Erlernbarkeit von Kompetenz im Verständnis der Hochschule teilweise offen. Es gibt Hinweise, welche auf Erlernbarkeit hindeuten, beispielsweise geht die Hochschule in Bezug auf Selbstreflexionskompetenzen klar von erlernbaren Fähigkeiten aus (vgl. Müller Fritschi 2014: 199). Auch in Bezug auf den professionellen Habitus finden sich Hinweise auf Erlernbarkeit, denn über die Verbindung von Lehre, Forschung und Berufspraxis soll sich während dem Studium ein professioneller Habitus entwickeln (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016b: o.S.). Gleichzeitig finden sich Elemente, welche weniger auf Vermittelbarkeit und Erlernbarkeit während dem Studium hindeuten. Ein Beispiel dafür sind die Fähigkeiten bzw. Grundhaltungen, welche die Studierenden bereits vor Studienbeginn mitbringen müssen, wie beispielsweise die Fähigkeit, eigene Denk- und Reflexionsprozesse verständlich darzustellen zu können sowie eine akzeptierende Grundhaltung (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2017a: o.S.).
Im Verständnis der Praxisausbildenden hat Kompetenz viel mit Erlernbarkeit zu tun, denn in über der Hälfte der analysierten Leistungsberichten finden sich Hinweise auf beobachtete Lernprozesse bei den Studierenden (siehe Abb. 6). Die hohe Anzahl sowie die Verteilung der Hinweise auf die Dimension *b2) Persönlichkeitsmerkmale* beachtend, wird jedoch auch ersichtlich, dass Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf die Kompetenzentwicklung in den Augen der Praxisausbildenden einen wesentlichen Stellenwert innehaben. So betrachtet sind sich die Kompetenzverständnisse hinsichtlich der Einschätzungsdimension *a3) Erlernbarkeit, Lernprozesse* ähnlich, indem sowohl die Hochschule wie auch die Praxisausbildenden Kompetenz als erlernbare Fähigkeiten definieren. Jedoch beschreibt die Hochschule

Fähigkeiten und eine Grundhaltung, welche die Studierenden bereits vor Studienbeginn mitbringen müssen und in den Leistungsberichten kommt die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen zum Vorschein. Sowohl die Praxisausbildenden wie auch die Hochschule betrachten folglich Kompetenz nicht ausschliesslich als erlernbare Fähigkeiten, sondern immer auch ganzheitlich auf die Persönlichkeit resp. auf eine Grundhaltung bezogen. Diesbezüglich kann die Frage nach der Erlernbarkeit nicht mehr eindeutig beantwortet werden.

b) Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Kompetenzdefinition nach Weinert, Handlungskompetenz nach Roth)*. Kompetenz wird subjektorientiert betrachtet (vom Individuum ausgehend) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth, behavioristische Auffassung)*

b1) Hinweise auf Reflexion der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse: In Bezug auf diese Einschätzungsdimension b1) werden klare Unterschiede zwischen dem Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und demjenigen, welches aus den analysierten Leistungsberichten zum Vorschein kommt, ersichtlich. Im Kompetenzprofil der Hochschule finden sich im Bereich des Fachwissens Themen wie Gesellschaftstheorien und Gesellschaftssysteme, Sozialwesen, Sozialstaat und Rechtswesen. Indem diese Themenbereiche behandelt werden, ist anzunehmen, dass nicht nur Wissen vermittelt, sondern bei den Studierenden auch eine Reflexion der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse stattfindet oder zumindest angestossen wird. Die Analyse der Leistungsberichte hat gezeigt, dass die Reflexion der Handlungspraxis und der ökonomischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in den Leistungsberichten kaum erwähnt wird, jedenfalls wenn diese Reflexionen von der Kompetenz zur Selbstreflexion abgegrenzt und als übergeordnete Reflexionen auf gesellschaftlicher Ebene definiert werden. Eine mögliche Erklärung für diesen erkennbaren Unterschied im Kompetenzverständnis der Hochschule und der Praxisausbildenden könnte darin bestehen, dass solche über die konkrete Praxis im Alltag hinaus gehenden Reflexionen über die Handlungspraxis und über gesellschaftliche Wandlungsprozesse eher dem Lernort der Hochschule zuzuordnen sind, weil die Studierenden in der Praxis unter Handlungsdruck stehen, bzw. das konkrete Handeln im Vordergrund steht. Am Lernort Hochschule sind die Studierenden hingegen handlungsentlastet, weshalb solche übergeordneten Reflexionen dort eher ihren Platz haben können.

Die Selbstreflexion ist in der Analyse nicht unter der Einschätzungsdimension b1) subsumiert worden, sondern bildet eine eigene, induktiv erarbeitete Dimension. Diesbezüglich kommt

eine gemeinsame Haltung von Hochschule und Praxisausbildenden zum Vorschein. Denn wie die Auswertung der Dimension *Selbstreflexion* gezeigt hat, schreiben die Praxisausbildenden den Selbstreflexionsfähigkeiten eine durchaus relevante Bedeutung zu, da mit wenigen Ausnahmen in allen Leistungsberichten Hinweise auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion, wie sie die Hochschule im Kompetenzprofil definiert, vorkommen. Die Hochschule schreibt den Selbstreflexionsfähigkeiten ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu, da diese im Kompetenzprofil als eigene Kompetenz dargestellt werden.

b2) Hinweise auf Persönlichkeitsmerkmale einer Person (Merkmale des Fünf-Faktoren-Modells): In Bezug auf die Einschätzungsdimension b2) kommen Unterschiede zwischen dem Kompetenzverständnis der Hochschule und demjenigen, welches aus der Analyse der Leistungsberichte ersichtlich wird, zum Vorschein. Im Kompetenzverständnis der Hochschule finden sich zwar Elemente, welche auf ein ganzheitliches, persönlichkeitsbildendes Verständnis von Kompetenz hindeuten. Jedoch wird dabei nicht auf Persönlichkeitsmerkmale gemäss dem Fünf-Faktoren-Modell eingegangen und persönlichkeitsbildende Elemente sind eher implizit im Kompetenzverständnis und im Kompetenzprofil bzw. im Bildungsziel der Hochschule erwähnt. Im Kompetenzverständnis der Praxisausbildenden kommt diesbezüglich ein anderes Bild zum Vorschein: Die hohen Werte hinsichtlich Häufigkeit und Verteilung der Einschätzungsdimension b2) weisen auf ein Kompetenzverständnis hin, in dem die Persönlichkeit der Studierenden eine explizite und relevante Rolle spielt. Neben einem Verständnis von Kompetenz als generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten (Dimension a) scheinen Persönlichkeitsmerkmale für die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, eine fast genauso bedeutende Rolle zu spielen. Persönlichkeitsmerkmale gemäss dem Fünf-Faktoren-Modell werden in der überwiegenden Mehrheit der Leistungsberichte explizit erwähnt. Dadurch bestätigt sich die unter Kapitel 3 dargestellte Grundannahme, dass Praxisausbildende Persönlichkeitsmerkmalen tendenziell ein höheres Gewicht beimessen, als die Hochschule, wie Salustowicz et al. bereits 1985 festgestellt haben (vgl. Salustowicz et al. 1985).

b3) Bei der Beurteilung stehen eher der individuelle Lernfortschritt und die individuelle Entwicklung im Vordergrund (individuelle Bezugsnorm), als das Kompetenzprofil (ideale Bezugsnorm) oder die soziale Bezugsnorm: Auf die Bezugsnormen bei der Beurteilung ist bereits unter der Einschätzungsdimension a2) eingegangen worden.

c) Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt, Handlungsantrieb und Motivation sind dabei wenig beeinflussbar. Das Individuum braucht für den Kompetenzerwerb eine ‚äussere Instanz', die es aktiviert und begleitet *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs)*

c1) Hinweise auf Beobachtungslernen, also auf Beobachten, wie berufserfahrene Personen mit bestimmten Situationen umgehen, und Nachahmung des Verhaltens, welches bei der erfahrenen Person zu Erfolg geführt hat: Die Hochschule geht in den verschiedenen Erläuterungen zum Kompetenzverständnis nicht explizit auf das Beobachtungslernen ein. Jedoch wird davon ausgegangen, dass das soziale Umfeld und Umweltbedingungen den Kompetenzerwerb beeinflussen. Zum sozialen Umfeld gehören beispielsweise auch Professionelle der Sozialen Arbeit, mit denen die Studierenden im Laufe ihrer Praxisausbildung in Kontakt kommen. Die Analyse der Leistungsberichte zeigt in Bezug auf das Beobachtungslernen ein ähnliches Bild: Konkrete Hinweise auf das Beobachtungslernen im Sinne von Nachahmen eines Verhaltens (‚Lernen am Modell', vgl. Bandura 1977) finden sich in den Leistungsberichten nicht. Trotzdem gab es Hinweise darauf, dass das Lernen von erfahrenen Professionellen eine Bedeutung hat, beispielsweise in Form von Austausch und Interviews mit Professionellen der Sozialen Arbeit (Einschätzungsdimension c*1.1 Lernen von erfahrenen Professionellen*). Diese Hinweise sind jedoch aufgrund ihrer Häufigkeit und Verteilung als eher schwach ausgeprägt zu deuten (siehe Abb. 12). Die Einschätzungsdimension c1.1 ist spezifisch auf das Lernen von erfahrenen Professionellen ausgerichtet. Dieses Element könnte durchaus auch unter der Einschätzungsdimension e*1) Soziales Umfeld* subsumiert werden, welche eine höhere Relevant aufweist.

c2) Hinweise auf fehlende intrinsische Motivation bzw. auf Reaktionen extrinsischer Motivationsanreize, wie Vermeiden von Kritik oder die Aussicht auf Belohnung und Anerkennung: In den unter Kapitel 8 dargestellten Erläuterungen zum Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW finden sich keine Hinweise auf die Notwendigkeit von extrinsischen Motivationsanreizen. Das eigenverantwortliche Lernen wird klar in den Vordergrund gestellt, wie beispielsweise in der Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung, in der darauf hingewiesen wird, dass „die Studierenden für ihr eigenes Lernen verantwortlich sind" (Hochschule für Soziale Arbeit 2012b: 15). Nach Schaper et al. (2012) bergen kompetenzorientierte Studiengänge das Risiko, eine auf extrinsische Motivationsanreize ausgerichtet Lernmotivation zu fördern, da die Credit-Punkte und die damit zusammenhängenden Teilnoten im Vordergrund stehen und weniger die Auseinandersetzung mit den Themeninhalten (vgl. Schaper/Reis/Wildt et al. 2012: 88 ff.). Dies ist jedoch als Risiko der nach der Bologna-Reform gestalteten Studiengänge zu betrachten und weniger als Haltung der Hochschule, bewusst eine auf extrinsische Anreize ausgerichtete Lernmotivation zu fördern.

Die Analyse der Leistungsberichte zeigt auf, dass Hochschule und Praxisausbildende in Bezug auf die Auffassung, dass Kompetenz in erster Linie von aussen vermittelt wird und das Individuum eine ‚äussere Instanz' benötigt, die es aktiviert und begleitet (sophistische

Tradition, strukturell-normativer Diskurs), in ihrer Haltung übereinstimmen. Auch in den analysierten Leistungsberichten kommt die Dimension c*) Vermittlung und Aktivierung von aussen* im Gegensatz zur Dimension *d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung* nur schwach ausgeprägt zum Vorschein. Wenn die ‚äussere Instanz' jedoch eher mit Begleitung als mit Aktivierung gleichgesetzt wird, findet sich ein Element dieser ‚äusseren Instanz' unter der Dimension *e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld*. Bei der Auswertung der Dimension e) wird ersichtlich, dass das soziale Umfeld, wie beispielsweise das Team, bei der Kompetenzentwicklung eine bedeutende Rolle einnimmt. So betrachtet, benötigt das lernende Individuum aus Sicht der Praxisausbildenden zwar keine ‚aktivierende', jedoch eher eine ‚begleitende Instanz' in Form von (erfahrenen) Teammitgliedern. Die Hochschule stimmt mit dieser Haltung überein, denn Begleiten, Anleiten, Ausbilden und Beraten werden als Aufgaben der Praxisausbildenden definiert (vgl. Merten 2014: 35).

d) Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig, in Eigenverantwortung. Handlungsantrieb und Motivation spielen dabei eine zentrale Rolle (Selbstregulation) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth)*

d1) Hinweise auf selbstständiges Lernen und aktives Gestalten des eigenen Bildungsprozesses: In den unter Kapitel 8 dargestellten Erläuterungen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW finden sich verschiedene Elemente, die auf ein Kompetenzverständnis hinweisen, in dem das selbstständige Gestalten des eigenen Bildungsprozesses in den Vordergrund gestellt wird. Beispielsweise wird in der Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung festgehalten, dass die Studierenden selber für ihr Lernen verantwortlich sind (vgl. Hochschule für Soziale Arbeit 2012b: 15). Die Analyse der Leistungsberichte zeigt, dass auch die Praxisausbildenden dem selbstständigen Lernen und der Eigenverantwortung eine hohe Bedeutung zuschreiben. Die Fähigkeit, selbstständig neues Wissen erschliessen zu können (analog zur im Kompetenzprofil enthaltenen Kompetenz *K8 Selbstregulierte Wissenserweiterung*) scheint aus Sicht der Praxisausbildenden ebenfalls ein relevantes Element der Kompetenzentwicklung zu sein, denn in knapp der Hälfte der analysierten Leistungsberichte sind Hinweise darauf zu finden.

d2) Hinweise auf das Verbinden von Situationen und Lernfelder mit eigenen Tätigkeitsvorlieben (Motivationale Kompetenz): Das Element der Motivation wird in der Kompetenzdefinition berücksichtigt. Die Hochschule stützt sich in ihrer Kompetenzdefinition auf das Verständnis von Hof (2002), welches die Komponenten Wissen, Können und Wollen umfasst (vgl. Hof 2002: 86). Motivationale Kompetenz im Sinne von ‚sich selbst motivieren können', indem Situationen und Lernfelder mit eigenen Tätigkeitsvorlieben verbunden werden (vgl. Rheinberg 2002 zit. in Rheinberg 2010: 385) ist folglich implizit im

Kompetenzverständnis der Hochschule enthalten. Die motivationale Kompetenz, also das Verbinden von Situationen mit eigenen Vorlieben, kommt in den analysierten Leistungsberichten lediglich schwach ausgeprägt zum Vorschein. Möglicherweise bringen die Studierenden für die Ausbildungspraktika bereits mehrheitlich eine hohe Eigenmotivation mit und gestalten dadurch ihren Kompetenzerwerb stark in Eigenverantwortung. Aus diesem Grund ist es für die Studierenden wohl nicht nötig, „aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird." (Rheinberg 2002 zit. in Rheinberg 2010: 385).

e) Der Kompetenzerwerb ist nicht nur vom Individuum abhängig, sondern wird beeinflusst durch Umweltbedingungen und das soziale Umfeld mit seinen je eigenen kulturellen Mustern und Regeln *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, kulturelle Kompetenz nach Bourdieu, Handlungskompetenz nach Roth)*

e1) Hinweise auf das soziale Umfeld, in dem die lernende Person sich bewegt (beispielsweise Team, Position, Rolle oder Funktion im Team/in der Gruppe, Beziehung zum Klientel): Im Kompetenzverständnis der Hochschule spielt das soziale Umfeld eine zentrale Rolle, beispielsweise wird in Bezug auf den Erwerb von Selbstreflexionskompetenzen auf die Relevanz des sozialen Umfelds, wie das Team oder die Familie, hingewiesen (vgl. Müller/Gerber/Markwalder 2014: 366). Die Analyse der Leistungsberichte zeigt, dass auch Praxisausbildende dem Umfeld, insbesondere dem sozialen Umfeld, eine hohe Bedeutung zumessen und entsprechende Lernfelder anbieten, wie beispielsweise Austausch und Diskussionen im Team.

e2) Hinweise auf Umweltbedingungen, die die lernende Person beeinflussen (beispielsweise kulturelles oder organisationales Umfeld, Lern- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten, die das Umfeld bietet oder verwehrt): Umweltbedingungen werden in der Kompetenzdefinition der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW berücksichtigt, indem davon ausgegangen wird, dass „Handlungssituationen in enger Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Erwartungen (Normen/Werte), Rahmenbedingungen und Ressourcen" zu bewältigen sind (Gerber/Markwalder/Müller 2011 zit. in Roth/Müller Fritschi 2014a: 62 f.). Die Analyse der Leistungsberichte zeigt, dass auch Praxisausbildende Umweltbedingungen als relevant betrachten, insbesondere das soziale Umfeld.

Induktiv erarbeitete Dimensionen: Auf die induktiv erarbeitete Dimension der *sozialen Bezugsnorm* ist unter der Einschätzungsdimension a2) eingegangen worden. Die *Selbstreflexion* ist unter der Einschätzungsdimension b1) thematisiert worden. Die Dimension *Präsentieren, etwas vertreten* ist in den Leistungsberichten zwar zum Vorschein gekommen, jedoch aufgrund ihrer Verteilung und Häufigkeit als eher schwach ausgeprägt zu

deuten. Im Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW finden sich dazu keine spezifischen Hinweise. Es ist anzunehmen, dass die Fähigkeit, einen Sachverhalt adäquat präsentieren zu können, im Rahmen von verschiedenen Modulen gefördert wird, beispielsweise in Form von Vorträgen und Gruppenarbeiten.

Das Kompetenzverständnis der Hochschule wie auch das Kompetenzverständnis, welches aus der Analyse der Leistungsberichte zum Vorschein kommt, sind heterogen zusammengesetzt und beinhalten sowohl Elemente der sokratischen Tradition und des individual-dispositiven Diskurses wie auch Aspekte der sophistischen Tradition und des strukturell-normativen Diskurses. Wie oben beschrieben worden ist, kristallisieren sich jedoch bei genauerer Betrachtung Unterschiede heraus. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Zusammenfassung Unterschiede

Unterschiede zeigen sich in erster Linie bei den Dimensionen *a) Generalisierbare, erlernbare Fähigkeiten* und *b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert*:

- Hinsichtlich der Bezugsnormen bei der Beurteilung orientieren sich die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, jeweils tendenziell am Individuum, gleichzeitig ist auch eine Orientierung am gesetzten Leistungsniveau, also am Kompetenzprofil, erkennbar. Umgekehrt orientiert sich die Hochschule tendenziell an der idealen Bezugsnorm (Objektorientierung), berücksichtigt aber auch die individuelle Entwicklung der Studierenden (Subjektorientierung).
- Sowohl die Hochschule wie auch die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, betrachten Kompetenz grundsätzlich als erlernbare Fähigkeiten. Jedoch kommen im Kompetenzverständnis der Hochschule und in demjenigen, welches aus der Analyse der Leistungsberichte ersichtlich wird, unterschiedliche Elemente zum Vorschein, welche die Erlernbarkeit in Frage stellen. Im Unterschied zum Kompetenzverständnis, welches aus den analysierten Leistungsberichten zum Vorschein kommt, beschreibt die Hochschule Fähigkeiten und eine Grundhaltung, welche die Studierenden bereits vor Studienbeginn mitbringen müssen. Aus den Leistungsberichten wird hingegen eine hohe Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen ersichtlich, welche im Kompetenzverständnis der Hochschule nicht in dieser expliziten Art erwähnt werden. Sowohl die Hochschule wie auch Praxisausbildende betrachten Kompetenz nicht ausschliesslich als erlernbare Fähigkeiten, sondern immer auch ganzheitlich auf die Persönlichkeit resp. auf eine Grundhaltung bezogen. Diesbezüglich kann die Frage nach der Erlernbarkeit nicht mehr eindeutig beantwortet werden.

- Weiter zeigt sich ein Unterschied in Bezug auf Reflexionen der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse. Diese Reflexionen scheinen sich eher im Bereich der Hochschule als im Bereich der Praxis abzuspielen.
- Persönlichkeitsmerkmale nach dem Fünf-Faktoren-Modell spielen im Kompetenzverständnis der Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, eine zentrale Rolle. Die Hochschule hingegen geht nicht explizit auf Persönlichkeitsmerkmale als Voraussetzung oder als Bildungsziel ein.

Zusammenfassung Gemeinsamkeiten

- Die Orientierung am Kompetenzprofil und somit am Bildungsziel findet nicht nur von Seiten der Hochschule statt, sondern zeigt sich auch in der Analyse der Leistungsberichte.
- Die Hochschule wie auch die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte analysiert worden sind, gehen von einem Kompetenzverständnis aus, welches das selbstständige Lernen und das eigenverantwortliche Gestalten des Bildungsprozesses in den Vordergrund stellt. Extrinsische Motivationsanreize und eine ‚äussere Instanz', die das Individuum aktiviert, spielen in beiden Kompetenzverständnissen eine untergeordnete Rolle.
- Das soziale Umfeld und die Umweltbedingungen spielen sowohl im Kompetenzverständnis der Hochschule wie auch in den Augen der Praxisausbildenden eine Rolle im Kompetenzerwerbsprozess, insbesondere dem sozialen Umfeld wird eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (beispielsweise das Team).
- Die Fähigkeit zur Selbstreflexion spielt im Kompetenzverständnis der Hochschule eine zentrale Rolle, da diese im Kompetenzprofil eine eigene Kompetenz darstellt. Die Analyse der Leistungsberichte zeigt, dass auch Praxisausbildende dieser Fähigkeit Bedeutung zumessen.

12. Diskussion der Ergebnisse

Hochschule und Praxisorganisationen übernehmen in Bezug auf die Praxisausbildung gemeinsam die Verantwortung für den Ausbildungsprozess der Studierenden in Sozialer Arbeit. Wie die Analyse der Leistungsberichte gezeigt hat, verfügen sowohl die Hochschule wie auch Praxisausbildende über ein Kompetenzverständnis, in dem das eigenverantwortliche, selbstständige Gestalten des eigenen Bildungsprozesses im Vordergrund steht. Folglich übernehmen auch die Studierenden Verantwortung für ihren eigenen Ausbildungsprozess. In diesem Kapitel wird deshalb auf alle drei Akteure

Hochschule, Praxisausbildende und Studierende eingegangen und dargelegt, welche Bedeutung die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit haben können.

Welche Bedeutung haben die Erkenntnisse…

… für die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW?

Die Analyse der Leistungsberichte hat gezeigt, dass die Praxisausbildenden das *Kompetenzprofil* der Hochschule kennen und dieses bei der Beurteilung in den Leistungsberichten entsprechend berücksichtigen. Die vorgegebene Struktur der Leistungsberichte unterstützt wohl eine Orientierung am Kompetenzprofil. Eine weitere mögliche Erklärung liegt darin, dass die von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen, wie beispielsweise die Praxistagungen oder der CAS Ausbildner/in in der Praxis, bewirken, dass sich nicht nur die Hochschule sondern auch die Praxisausbildenden am Kompetenzprofil orientieren. Weiterbildungsangebote für die Praxisauszubildenden anzubieten, ist notwendig und sinnvoll, da die Fachhochschule die Hauptverantwortung dafür trägt, dass die Orientierung an den professionellen Standards beibehalten bleibt (vgl. Ackermann 2014: 16). Ohne entsprechende Weiterbildungsangebote bestünde die Gefahr, dass die Ziele der Praxisausbildung gemäss EDK-Profil FH-SA (vgl. Art. 4.2 EDK-Profil FH-SA 1999) nicht erreicht bzw. nicht angestrebt werden und die Studierenden in der Praxis eher als billige Arbeitskräfte und weniger als Sozialarbeitende in Ausbildung behandelt werden. Gemäss Ackermann (2014) trägt zwar die Fachhochschule die Hauptverantwortung für die Orientierung an den professionellen Standards, in Bezug auf das Qualitätsmanagement in der Praxisausbildung tragen die beteiligten Akteure (Hochschule, Praxisorganisationen und Studierende) jedoch gemeinsam die Verantwortung (vgl. Ackermann 2014: 21). Das bedeutet, den Praxisausbildenden im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen aufzuzeigen, dass die Praxisausbildung gemäss EDK-Profil FH-SA ein konstitutives Element der Fachhochschulausbildung in Sozialer Arbeit ausmacht (vgl. Art. 4.3 EDK-Profil FH-SA 1999) und sie Verantwortung und eine zentrale Rolle innehaben, was die Ausbildung von Studierenden in Sozialer Arbeit anbelangt. Für einen gelingenden Ausbildungsprozess ist eine gemeinsame Orientierung am Bildungsziel notwendig und sinnvoll. Diese gemeinsame Orientierung ist nur durch Kooperation und konstruktive Zusammenarbeit zu erreichen. Wie die Analyse der Leistungsberichte gezeigt hat, scheint diese Zusammenarbeit in Bezug auf die Orientierung am Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zu funktionieren, wobei hier angemerkt werden muss, dass die Qualität der einzelnen Leistungsberichte nicht untersucht worden ist (siehe dazu Kapitel 13). Die Frage, wie die Hochschule das Bildungsziel in Form des Kompetenzprofils erarbeitet hat, ist in dieser Untersuchung nicht erörtert worden. Die Definition des Bildungsziels müsste nicht einseitig, sondern ebenfalls durch eine konstruktive

Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis erarbeitet werden, da die Studierenden gemäss Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz HFKG auf berufliche Tätigkeiten, welche mit der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden verbunden sind, vorbereitet werden sollen (vgl. Art. 26, Abs. 1 HFKG). Das bedeutet, dass bei der Definition des Bildungszieles nicht nur die wissenschaftlichen Aspekte sondern auch die Anforderungen der Praxis einbezogen werden müssen. Durch eine Kooperation zwischen Hochschule und Praxis könnte auch der Kritik von Lau/Wolff (1982) entgegengewirkt werden, dass die Anforderungen an die Sozialarbeitenden steigen, je genauer die Probleme der Sozialen Arbeit wissenschaftlich analysiert werden (vgl. Lau/Wolff 1982: 272). Die von Lau/Wolff gestellte Frage, „wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist?“ (Lau/Wolff 1982: 261), müsste im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis beantwortet werden.

In Bezug auf das Thema der *Persönlichkeit* scheint eine ‚alte Frage‘ zum Vorschein zu kommen. Denn wie ein historischer Rückblick von Kruse (2004) zeigt, sind persönliche Eignung und persönlichkeitsbildende Elemente in der Ausbildung im Zuge der Weiterentwicklung der Ausbildungsgänge in Sozialer Arbeit immer wieder diskutiert worden (vgl. Kruse 2004: 45). Nach Kruse (2004) haben beide Aspekte, sowohl die Frage nach der persönlichen Eignung wie auch persönlichkeitsbildende Elemente, im Laufe der Entwicklung hin zu einem Hochschulstudium an Relevanz verloren und kommen in den Studiengängen nicht oder nur noch teilweise vor (vgl. Kruse 2004: 237). Wie die Analyse gezeigt hat, gehen die Praxisausbildenden in den Leistungsberichten explizit auf Persönlichkeitsmerkmale ein und die Persönlichkeit der Studierenden scheint in Bezug auf die Kompetenzentwicklung eine relevante Rolle zu spielen. Das Kompetenzverständnis der Hochschule näher betrachtet (siehe Kapitel 8), finden sich Hinweise auf ein Kompetenzverständnis, welches Bildung auch als Persönlichkeitsbildung im Sinne der sokratischen Tradition und des individual-dispositiven Diskurses definiert. Diese persönlichkeitsbezogenen Elemente sind zwar implizit im Kompetenzverständnis vorhanden, werden jedoch nicht explizit als Bildungsmassnahme oder Bildungsziel formuliert. Kruse (2004) plädiert dafür, die persönliche Eignung und persönlichkeitsbildende Massnahmen bei der Studienganggestaltung explizit zu berücksichtigen, da die Beziehungsarbeit ein wesentlicher Teil der Tätigkeit von Professionellen der Sozialen Arbeit ausmacht (vgl. Kruse 2004: 237). Das Element der Persönlichkeit explizit in einem Studiengang zu verankern, scheint jedoch eine schwierige Angelegenheit zu sein. Denn obwohl bereits bei Alice Salomon die Persönlichkeitsbildung in ihrer 1908 gegründeten Sozialen Frauenschule einen zentralen Stellenwert innehatte, blieben die persönlichkeitsbildenden Aspekte im Lehrplan diffus (vgl. Sachsse 1994: 245 ff.). Folgende Herausforderungen lassen sich in Bezug auf die Eignung und persönlichkeitsbildende Elemente in der Ausbildung festmachen: In Zusammenhang mit der

Bologna-Reform lässt sich ein Spannungsfeld erkennen zwischen allgemeinen, generalisiert dargestellten Fähigkeiten und individuellen, auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten Elementen. Veränderbarkeit, Bildbarkeit und Messbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen sind weitere Diskussionsfelder, welche in den folgenden Abschnitten kurz angesprochen werden.

Die durch die *Bologna-Reform* entstandene Modularisierung und die ins Zentrum der Studiengänge gerückte Kompetenzorientierung tragen zum Teil widersprüchliche Elemente in sich. Die durch die Bologna-Reform entstandene Modularisierung der Studiengänge ist im strukturell-normativen Diskurs zu verorten, bei dem das Handlungsvermögen aus einzelnen Fähigkeiten besteht, die nach dem Baukastensystem zusammengesetzt werden können. Durch das Aneignen dieser einzelnen Fähigkeiten und Techniken erlangt eine Person das notwendige Handlungsvermögen (vgl. Truschkat 2010: 71). Diese Auffassung entspricht den einzelnen Modulen eines nach der Bologna-Reform gestalteten Studiengangs, welche im ‚Baukastensystem' absolviert werden können. Der strukturell-normative Diskurs unterscheidet zwischen dem Handlungsvermögen und dem Handlungsantrieb, zu dem Elemente wie Motivation, Werte oder Persönlichkeit gehören. Der Handlungsantrieb wird dabei weniger in den Vordergrund gestellt. Zwar gilt der Handlungsantrieb in Bezug auf menschliches Handeln als zentrales Element, jedoch wird er als wenig entwickelbar und als von aussen nicht beeinflussbar betrachtet (vgl. Truschkat 2010: 71). Die Modularisierung der Studiengänge entspricht auch in Bezug auf den Handlungsantrieb dem strukturell-normativen Diskurs, indem durch die Modularisierung in erster Linie Wissensaneignung im Vordergrund steht, welche im ‚Baukastensystem' absolviert werden kann.

Die in den Dublin Deskriptoren festgehaltenen fünf Kategorien zur Definition von Lernergebnissen betrachtend, wie „Kommunikative Fertigkeiten" oder „Selbstlernfähigkeit" (Swissuniversities o.J.; siehe Kapitel 5), lässt sich das Element der Kompetenzorientierung als ganzheitliches, persönlichkeitsbildendes Bildungsverständnis nach sokratischer Tradition und nach dem individual-dispositivem Diskurs definieren. Persönlichkeitsbildung lässt sich jedoch nicht in Modulen absolvieren und ist als individuellen Prozess zu verstehen.

Auf der einen Seite ist die Modularisierung mit den Zielen der Bologna-Reform zu berücksichtigen, wie beispielsweise vergleichbare Abschlüsse, ein Credit-System (ECTS) und Förderung der Mobilität und der europäischen Zusammenarbeit in Bezug auf Qualitätssicherung und Evaluation (vgl. educa.ch 2017: o.S.). Ein staatenübergreifendes System der Vergleichbarkeit erfordert im Sinne des strukturell-normativen Diskurses allgemeine, generalisiert dargestellte Fähigkeiten und Wissensbereiche, welche im Rahmen von Modulen angeeignet werden können. Dieses Generalisieren und Verallgemeinern von Fähigkeiten steht der ebenfalls durch die Bologna-Reform eingeführten Kompetenzorientierung und den insbesondere in der Sozialen Arbeit relevanten

persönlichkeitsbildenden Aspekten gegenüber. Diese Elemente lassen sich in die sokratische Tradition und in den individual-dispositiven Diskurs einordnen. Persönlichkeitsbildung kann nur prozesshaft und individuell erfolgen, lässt sich weniger generalisieren und im Rahmen von Modulen absolvieren.

In Bezug auf die *Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen* widersprechen sich verschiedene Forschungen in der Psychologie. Die einen gehen davon aus, dass die allgemeine Struktur der Wesenszüge grundsätzlich stabil ist, bei Erwachsenen stabiler als bei Kindern und Jugendlichen. Andere Forschungen belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale veränderlich sind und insbesondere die äusseren, situativen Einflüsse eine zentrale Rolle spielen (vgl. Pervin/Cervone/John 2005: 367 f.). Der Journalist und Autor Paul Tough vertritt beispielsweise in seinem Werk „Die Chancen unserer Kinder" die Haltung, dass Charakter „keine fixe Grösse, kein Schicksal" darstellt und veränderbar ist (Tough 2017: 27). Auch nach Roth (1971) wird die moralische, mündige Selbstbestimmung über Lernprozesse erworben und nicht über einen angeborenen Charakter. Sowohl der Charakter, zumindest was die kritische und kreative Selbstbestimmung anbelangt, wie auch Intelligenz oder Begabungen sollen nach Roth (1971) nicht nur als Voraussetzungen, sondern auch als Folgen und Ergebnisse von Lernprozessen betrachtet werden (vgl. Roth 1971: 389).
Neuweg (2004) geht in Zusammenhang mit der Lehrerbildung auf das Thema Persönlichkeit ein und spricht weniger von einer Selektion, da Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Lehrerpersönlichkeiten lernen können. Jedoch müssten nach Neuweg (2004) die Studierenden über die Bedeutung von Persönlichkeit im Lehrerberuf informiert und ihnen im Studium individuelle Angebote zur Selbsterfahrung und Beratung ermöglicht werden, um der Relevanz der Persönlichkeitsdimension Rechnung zu tragen (vgl. Neuweg 2004: 12). Dasselbe könnte auch für die Soziale Arbeit gelten und folglich müsste der Schwerpunkt weniger auf einem Eignungstest bei der Zulassung liegen, um die hinsichtlich Persönlichkeitsmerkmalen ‚ideale' Grundlage für die Ausbildung zur Sozialarbeiterin resp. zum Sozialarbeiter zu erkennen, sondern, wie Neuweg (2004) es formulierte, vielmehr auf persönlichkeitsbildenden Massnahmen während dem Studium. Armin Schachameier (2016) hat sich mit den Themen Persönlichkeitsentwicklung und Bildung auseinandergesetzt und eine „bewusste und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte" (Schachameier 2016: 276) ist insbesondere für Professionelle der Sozialen Arbeit zentral. Die Selbst- und Fallkompetenzen sowie die berufliche Identität können dadurch verbessert und gestärkt werden (vgl. Schachameier 2016: 276). Eine Möglichkeit für Persönlichkeitsentwicklung in der Ausbildung in Sozialer Arbeit beschreibt Schachameier (2016) mit der humanistisch-experientiellen Persönlichkeitsbildung am Beispiel des gestaltpädagogischen Seminars „die Heldenreise". Humanistisch-experientielle Methoden ermöglichen ein „bewusstes und ganzheitliches Wachstum der persönlichen Entwicklung"

(Schachameier 2016: 263). „Die Heldenreise“ ist ein mehrtägiges gestaltpädagogisches Seminar zur Persönlichkeitsbildung und ist einem Theaterstück ähnlich, dessen Figuren mit individuellen biografischen Inhalten verknüpft werden (vgl. ebd.: 264 f.). Schachameier beschreibt verschiedene Studien, die die Wirkung von humanistisch-experientiellen Methoden, wie die der „Heldenreise“, belegen (vgl. Schachameier 2016: 271 f.). Jedoch betont er auch, dass der Zusammenhang zwischen humanistisch-experientiellen Methoden und Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung noch näher untersucht werden müsste (vgl. Schachameier 2016: 277).

Mit dem Thema der *Messbarkeit von Kompetenz* im Sinne von Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung öffnet sich ein weiteres Diskussionsfeld. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW stellt beispielsweise fest, dass nicht klar ist, welche Elemente einen professionellen Habitus ausmachen und in der Praxis kein einheitlicher professioneller Habitus, sondern verschiedene Formen davon zu finden sind (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2014: 241). Diese Tatsache erschwert die ‚Vermittlung‘ bzw. das gezielte Fördern und insbesondere die Beurteilung eines professionellen Habitus. Wenn bei Kompetenz im Sinne Chomskys (1969) zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden wird, stellt sich grundsätzlich die Frage, inwiefern Kompetenz beurteilt werden kann, da lediglich die Performanz beobachtbar ist. Nach Chomsky können nur durch Beobachtung der Performanz Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Kompetenz gezogen werden (vgl. Chomsky 1969: 32 f.). Die gezeigte Performanz widerspiegelt in der Realität jedoch nie vollständig die zugrunde liegende Kompetenz. Ein Hinweis darauf sind Fehler und Abweichungen von sprachlichen Regeln, die im natürlichen Sprechen geschehen (vgl. Chomsky 1969: 14). So betrachtet wird die Messbarkeit von Kompetenz grundsätzlich in Frage gestellt. Das Thema Messbarkeit von Kompetenz bildet ein Diskussionsfeld, welches an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden kann, jedoch in Bezug auf kompetenzorientierte Studiengänge eine zentrale Frage darstellt.

Wie oben dargestellt, stellen sich bei der Persönlichkeitsbildung mit den Themen der Vermittlung, Veränderbarkeit und Messbarkeit Fragen, welche wohl (noch) nicht alle abschliessend beantwortet werden können. Die Hochschulen, welche Studiengänge in Sozialer Arbeit anbieten, sind folglich in besonderer Weise mit der Herausforderung konfrontiert, die Vorgaben und Ziele der Bologna-Reform einzuhalten und gleichzeitig auch individuelle, auf die Entwicklung der Persönlichkeit und auf die Biografie der Studierenden bezogene Elemente im Studiengang zu integrieren.

Nach Erpenbeck/Heyse (2007) bildet die Kommunikation die wichtigste Quelle von Kompetenz und Kompetenzentwicklung, insbesondere Kommunikation innerhalb des Betriebes, im Rahmen von informellen Zusammenkünften oder im Rahmen von persönlichen Kontakten zu Experten und Expertinnen. Persönliche Kontakte haben in Bezug auf

Kompetenzentwicklung einen höheren Stellenwert als selbstständiges Literaturstudium oder organisierte Weiterbildungen (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 134). Die Kompetenzentwicklung von Professionellen der Sozialen Arbeit ist folglich nicht mit dem Ende des Studiums abgeschlossen, sondern ist als kontinuierlichen Prozess zu betrachten. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW trägt mit ihren verschiedenen *Weiterbildungsangeboten* zur Kompetenzentwicklung von Professionellen auch nach deren Studienabschluss bei. Denn bei Tagungen und Weiterbildungsangeboten können die von Erpenbeck und Heyse (2007) hoch gewichteten persönlichen Kontakte gepflegt werden, was wiederum der Kompetenzentwicklung dient. Heutige Informations- und Kommunikationstechnologien bieten neue Möglichkeiten des Austausches unter Professionellen der Sozialen Arbeit. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW betreibt mit dem „Netzwerk Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit“ eine virtuelle Wissens- und Diskursplattform für Studierende, Praxisausbildende, Fachkräfte in der Praxis und Lehrende der Sozialen Arbeit (vgl. Nieuwenboom/Kreitmeier/Merten 2017: 20 ff.). Solche innovativen Formen des Wissensaustausches tragen ebenfalls zur Kompetenzentwicklung von Professionellen der Sozialen Arbeit bei.

… für die Praxisausbildenden?

Praxisausbildende übernehmen einen *wichtigen Teil der Ausbildung* der Studierenden. Folglich geht es nicht darum, die Studierenden lediglich zu *begleiten*, sondern sie *auszubilden*. Sich dieser Relevanz und Verantwortung bewusst zu sein, bedeutet, sich entsprechend weiterzubilden und mit der Hochschule in Kontakt zu stehen. Die Ausbildung von Studierenden in Sozialer Arbeit an einer Hochschule, welche auch eine praktische Ausbildung beinhaltet und sich dadurch von universitären Studiengängen unterscheidet, kann nur gelingen, wenn sich Hochschule und Praxis am selben Bildungsziel orientieren und miteinander in konstruktivem Austausch stehen. Die ideale Bezugsnorm einer Leistungsbewertung ist im Verständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW in der Praxisausbildung am zentralsten, wobei die Leistung im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau beurteilt wird (vgl. Roth/Müller Fritschi 2014b: 87 f.). Um als Praxisausbildende bzw. als Praxisausbildender nach der idealen Bezugsnorm Leistungen beurteilen zu können, ist es notwendig, die Standards und das gesetzte Kompetenzniveau, welches von der Hochschule vorgegeben wird, zu kennen. Auch aus diesem Grund ist der Besuch von entsprechenden Weiterbildungsangeboten der Hochschule für Praxisausbildende notwendig und sinnvoll.

Weiter ist es für Praxisausbildende wichtig, sich bewusst zu sein, dass neben dem Fach- und Methodenwissen auch Persönlichkeitsaspekte in der professionellen Arbeit mit Menschen eine Rolle spielen. *Selbstreflexionsfähigkeiten und eine Auseinandersetzung mit der eigenen*

Lebensgeschichte sind deshalb zentral und sollten in der praktischen Ausbildung thematisiert werden, auch wenn diese Themen nicht explizit in der Leistungsbeurteilung vorgesehen sind. Praxisausbildende haben eine *Vorbildfunktion*. Nach Erpenbeck/Heyse (2007) bilden persönliche Kontakte mit Expertinnen und Experten eine zentrale Quelle von Kompetenz (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 134). Praxisausbildende stellen somit für die Studierenden eine ‚Kompetenzquelle' und ein wichtiges Gegenüber zum Lernen dar.

… für die Studierenden?

Für Studierende in Bachelorstudiengängen in Sozialer Arbeit ist es zentral, sich bewusst zu sein, dass die Arbeit mit Menschen, auch – oder eben gerade wenn sie professionell erfolgt und an einer Hochschule studiert werden kann, immer auch mit der eigenen Person zu tun hat. Nach Erpenbeck/Heyse (2007) bilden die familiäre Herkunft sowie die erste Ausbildung, die ein Mensch durchläuft, die zentralen Ursprünge von Kompetenz (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 134). Kompetenz und Kompetenzentwicklung sind folglich immer auch in Zusammenhang mit der *eigenen Biografie* zu sehen. Sich auf die Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Lebensgeschichte einlassen zu können, ist für angehende Professionelle der Sozialen Arbeit zentral.

Wie die Analyse gezeigt hat, gehen sowohl die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wie auch Praxisausbildende, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, von einem Kompetenzverständnis aus, welches das selbstständige Lernen und eigenverantwortliche Gestalten des Bildungsprozesses in den Vordergrund stellt. Nach Ackermann (2014) verlangt die Praxisausbildung nach einer Zusammenarbeit zwischen den drei Akteuren Fachhochschule, Studierende und Praxisorganisationen (vgl. Ackermann 2014: 16). Das Qualitätsmanagement in der Praxisausbildung liegt folglich nicht in der alleinigen Verantwortung der Fachhochschule oder der Praxisorganisationen, sondern in der gemeinsamen Verantwortungsübernahme der beteiligten Akteure (vgl. ebd.: 21). Dies bedeutet für die Studierenden, *Verantwortung für den eigenen Ausbildungsprozess zu übernehmen* und diesen aktiv, eigenverantwortlich mitzugestalten.

Ein wichtiger Punkt hinsichtlich Kompetenzentwicklung ist die Erkenntnis von Erpenbeck/Heyse (2007), dass Kommunikation die wichtigste Quelle von Kompetenz und Kompetenzentwicklung darstellt, insbesondere Kommunikation innerhalb des Betriebes, im Rahmen von informellen Zusammenkünften oder im Rahmen von persönlichen Kontakten mit Experten und Expertinnen (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007: 134). Für Studierende bedeutet dies, dass die *Kompetenzentwicklung nicht mit dem Ende des Studiums abgeschlossen ist,* sondern diese lebenslang verläuft und die eigenen Kompetenzen insbesondere im Laufe der Berufserfahrung stetig zu erweitern sind, sei es in Form von organisierten Weiterbildungen oder von informellem Austausch und persönlichen Kontakten.

13. Limitation der Untersuchung und Ausblick auf weitere Forschungsfragen

Um den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Methoden Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Objektivität möglichst zu entsprechen, hätte die Analyse von mehreren Personen durchgeführt werden müssen (Intercodereliabilität). Die Analyse von mehreren Personen durchzuführen, kann zu einer erhöhten Objektivität und einer höheren Unabhängigkeit der Ergebnisse zur untersuchenden Person führen (vgl. Mayring 2010: 117). Der Einbezug von mehreren Personen in die Untersuchung der vorliegenden Arbeit war jedoch nicht möglich. Eine höhere Reliabilität könnte auch erreicht werden, wenn die gleiche Person die Untersuchung ein zweites Mal durchführt, ohne die bereits gemachten Codierungen zu kennen (Intracodereliabilität) (vgl. Mayring 2010: 117). Eine solche Vorgehensweise war jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich, weshalb hier die Ergebnisse eine erhöhte Subjektivität beinhalten können und den Gütekriterien der Reliabilität und Objektivität nicht vollständig entsprochen werden kann.
Nach Mayring (2010) bildet die Reliabilität Voraussetzung für Validität (vgl. Mayring 2010: 118). Da wie oben beschrieben dem Gütekriterium der Reliabilität nicht vollständig entsprochen werden kann, sind auch die Ergebnisse nicht als vollständig valide zu bewerten. Die externe Validität sagt aus, inwiefern die Forschungsergebnisse generalisierbar sind und auch auf Personen oder Situationen übertragen werden können, welche nicht in die Forschung involviert waren (vgl. Flick 2009: 265). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können nicht generell auf Praxisausbildende übertragen werden, da die Auswahl der analysierten Leistungsberichte stark eingeschränkt worden ist hinsichtlich der Anzahl Leistungsberichte, des Arbeitsfeldes sowie der Studienform und des Praxismoduls. Die vorliegende Arbeit hat nicht den Anspruch an vollständige Reliabilität und Validität, sondern soll eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff ermöglichen, einerseits in theoretischer Weise und andererseits durch die Analyse von 24 Leistungsberichten, um *mögliche* Antworten auf die Fragen zu erhalten, welches Verständnis von Kompetenz aus den untersuchten Leistungsberichten ersichtlich wird und inwiefern dieses mit demjenigen der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW übereinstimmt.

Eine Limitation der Untersuchung bildet die *Eingrenzung auf den Kinder- und Jugendbereich.* Durch diese Eingrenzung konnte nicht untersucht werden, ob sich Unterschiede zeigen zwischen Leistungsberichten aus ‚klassischen' Beratungsbereichen, wie beispielsweise Sozialdienste, und Leistungsberichten aus sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Ein solcher Vergleich wäre für eine zukünftige Forschungsarbeit interessant, da die Frage nach dem Verhältnis zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik im historischen Rückblick in Bezug auf die Ausbildung in Sozialer Arbeit immer wieder diskutiert worden ist (vgl. Kruse 2004: 233).

Eine weitere Limitation stellt die *Eingrenzung auf die studienbegleitende Ausbildungsform und auf das erste Praxismodul* dar. Verschiedene Aspekte sind dadurch nicht untersucht worden, wie beispielsweise zeitliche Aspekte (Beginn bzw. Ende des Studiums) oder mögliche inhaltliche Unterschiede von Leistungsberichten des ersten und des zweiten Praxismoduls oder hinsichtlich der Studienform. Auch ist das Element der *Ausbildung der Praxisausbildenden* nicht berücksichtigt worden. Den Fokus stärker auf die Praxisausbildenden zu legen und zu analysieren, inwiefern sich Unterschiede im Kompetenzverständnis in Zusammenhang mit deren Ausbildung zeigen, bildet eine weitere, zu untersuchende Fragestellung.

Die *Eingrenzung der Untersuchung auf Studierende der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW* stellt eine weitere Limitation dar. In dieser Untersuchung war diese Eingrenzung sinnvoll, da spezifisch ein Vergleich mit dem Kompetenzverständnis der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW gemacht worden ist. In Bezug auf die Frage, wie Praxisausbildende Kompetenz definieren, könnte die Auswahl der Praxisausbildenden auch losgelöst von der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW erfolgen. Wie unter Kapitel 3 bereits erwähnt worden ist, wurde mit einer Analyse von Leistungsberichten lediglich ein Element untersucht, welches Hinweise auf das Kompetenzverständnis von Praxisausbildenden geben kann. Das Kompetenzverständnis von Praxisausbildenden breiter und vertiefter zu erfassen, bedürfte einer grösseren Analyse, beispielsweise zusätzlich mit Hilfe von Interviewbefragungen.

Dasselbe gilt für das Erfassen des *Kompetenzverständnisses der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.* Das Kompetenzverständnis der Hochschule ist lediglich aus schriftlichen, öffentlich zugänglichen Dokumenten erfasst und interpretiert worden. Um ein genaueres Bild über das Kompetenzverständnis der Hochschule zu erhalten, bedürfte es einer grösseren Analyse, beispielsweise mittels Interviewbefragungen der Dozierenden.

Die *Qualität der einzelnen Leistungsberichte* ist in der Untersuchung nicht analysiert worden und bildet ein Thema für weitere Untersuchungen. Beispielsweise stellen sich die Fragen, inwiefern die formalen Bedingungen eingehalten werden, ob die von der Hochschule vorgegebenen Kompetenzen tatsächlich beurteilt werden oder inwiefern die Berichte inhaltlich stimmig sind.

Eine Limitation in Bezug auf die Frage, welches Kompetenzverständnis aus den Leistungsberichten ersichtlich wird, stellt das *vorgegebene Raster der Leistungsberichte* dar. Dieses gibt bereits einen relativ engen Rahmen vor und ist auf das Kompetenzprofil der Hochschule zugeschnitten bzw. steht das Kompetenzprofil der Hochschule im Fokus. Da die Fachhochschule die Hauptverantwortung dafür trägt, dass die Orientierung an den professionellen Standards beibehalten bleibt (vgl. Ackermann 2014: 16), ist es als positiv zu werten, dass sich die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, am Kompetenzprofil, das heisst am Bildungsziel der Hochschule orientieren. Eine Limitation

stellt das vorgegebene Raster jedoch insofern dar, als dass es den Praxisausbildenden nicht einen freien Raum in Bezug auf die Beurteilung eines ‚kompetenten' Sozialarbeiter bzw. einer ‚kompetenten' Sozialarbeiterin zulässt, sondern diesbezüglich bereits Vorgaben in Form des Kompetenzprofils bestehen. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Analyse nicht als ein ‚reines' Kompetenzverständnis der Praxisausbildenden zu betrachten, sondern stets in Zusammenhang mit den Vorgaben der Hochschule zu interpretieren.

In Bezug auf die *Persönlichkeitsmerkmale* ist lediglich untersucht worden, ob Persönlichkeitsmerkmale nach dem Fünf-Faktoren-Modell (siehe Kapitel 7.2) in den Leistungsberichten vorgekommen sind oder nicht. Eine weitere Forschungsfrage bestünde darin, zu untersuchen, welche Persönlichkeitsmerkmale aus Sicht der Praxisausbildenden eine ‚kompetente' Sozialarbeiterin bzw. einen ‚kompetenten' Sozialarbeiter ausmachen oder welche Rolle Persönlichkeitsmerkmale in der Kompetenzentwicklung spielen. Auch die Veränderbarkeit oder die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen bilden mögliche Themen für weiterführendende Untersuchungen. Wie Schachameier (2016) festgestellt hat, ist beispielsweise der Zusammenhang von humanistisch-experientiellen Methoden und Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung noch näher zu untersuchen (vgl. Schachameier 2016: 277).

14. Schlusswort

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Praxisausbildenden, deren Leistungsberichte untersucht worden sind, grundsätzlich am von der Hochschule vorgegebenen Bildungsziel in Form des Kompetenzprofils orientieren. Folglich kann die in der Einleitung gestellte Frage, ob die Vorstellungen hinsichtlich des Bildungsziels von Hochschule und Praxisausbildenden übereinstimmen, zu weiten Teilen bejaht werden und die Zusammenarbeit zwischen Praxisausbildenden und Hochschule scheint zu funktionieren. Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Qualität der einzelnen Leistungsberichte in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt worden ist und Raum für weitere Untersuchungen bietet. Die von der Hochschule angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen und Tagungen leisten einerseits einen Beitrag an die hinsichtlich der geteilten Verantwortung im Ausbildungsprozess notwendige Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxisorganisationen. Andererseits ermöglicht die Hochschule durch solche Weiterbildungsangebote immer auch das Knüpfen von persönlichen Kontakten unter Professionellen der Sozialen Arbeit. Diese persönlichen Kontakte sind nach Erpenbeck und Heyse (2007) eine wichtige Quelle von Kompetenz. Folglich leistet die Hochschule dadurch auch einen Beitrag an die Kompetenzentwicklung von Professionellen, welcher über das Bachelorstudium hinausgeht.

Neben durch die Analyse ersichtlich gewordenen Gemeinsamkeiten zeigen sich im Kompetenzverständnis auch klare Unterschiede, beispielsweise hinsichtlich des Faktors Persönlichkeit, welcher im Kompetenzverständnis der Hochschule zwar vorhanden ist, jedoch eher implizit und nicht explizit als Bildungsziel oder Bildungsmassnahme definiert wird. In den Augen der Praxisausbildenden nehmen Persönlichkeitsmerkmale hingegen einen hohen Stellenwert ein und werden in den Leistungsberichten auch entsprechend explizit genannt. Diese Frage nach persönlicher Eignung und Persönlichkeitsentwicklung ist im historischen Rückblick in Bezug auf die Ausbildung von Sozialarbeitenden immer wieder diskutiert worden (vgl. Kruse 2004: 231 f.) und kann wohl bis heute nicht abschliessend beantwortet werden. Wichtig scheint die in der Analyse der Leistungsberichte zum Vorschein kommende Tatsache, dass die Persönlichkeit ein zentrales Element von Professionellen der Sozialen Arbeit darstellt. Dieses in der Ausbildung auszublenden, würde dessen Relevanz nicht gerecht werden. Die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW steht dabei vor der Herausforderung, einen modularisiert aufgebauten Studiengang so zu gestalten, dass auch individuelle, auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Biografie der Studierenden bezogene Elemente angemessen integriert werden können.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Günther (2014). Aspekte einer guten Praxisausbildung – einleitende Gedanken im Kontext der Qualitätsdiskussion. In: Abplanalp, Esther (Hrsg.). Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit. Luzern: Interact Verlag. Seiten 13 – 27
- AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz (2014). Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit. URL: http://www.avenirsocial.ch/de/p42009945.html [Zugriffsdatum: 19.06.2016]
- Bandura, Albert (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Becker-Lenz, Roland / Müller-Hermann, Silke (2014). Die Bildung des professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. Seiten 235 – 245
- Berufsberatung.ch. Eine Dienstleistung der SDBB im Auftrag der Kantone (2016). 3 Hochschultypen FH, PH, UH. URL: https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/4576# [Zugriffsdatum: 09.07.2016]
- Bourdieu, Pierre (1974). Zur Soziologie der symbolischen Formen. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- Bourdieu, Pierre (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand 01. Januar 2016). URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a8 [Zugriffsdatum: 07.04.2016]
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz FHSG) vom 06.10.1995 (Stand am 01.01.2013). URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19950279/ [Zugriffsdatum: 25.07.2016]
- Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und über die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz HFKG) vom 30.09.2011, Stand am 01.01.2015. URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html [Zugriffsdatum: 25.07.2016]
- Cachelin, Joël Luc (2017). „Der Beruf und der Arbeitsvertrag verlieren an Bedeutung.“ In: Der Bund. Unabhängige liberale Tageszeitung. Samstag, 08. April 2017. Seite 13
- Chomsky, Noam (1969). Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main, Berlin: Suhrkamp Verlag, Akademie Verlag

- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York and London: Plenum Press
- Duden (o.J. a). Disposition, die. URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/Disposition [Zugriffsdatum: 04.05.2016]
- Duden (o.J. b). Vermögen, das. URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/Vermoegen [Zugriffsdatum: 01.10.2016]
- Educa.ch. Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur (2017). Bildungssystem. Bologna-Prozess. URL: https://bildungssystem.educa.ch/de/bologna-prozess [Zugriffsdatum: 26.02.2017]
- Effinger, Herbert (2005). Wissen, was man tut und tun, was man weiss. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. 06/2005. Seiten 223 – 228
- Eitinger, Thomas (2014). Prokaryontische Genetik und Molekularbiologie. In: Fuchs, Georg (Hrsg.) / Schlegel, Hans G. (2014). Allgemeine Mikrobiologie. 9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. Seiten 177 – 225
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (2007). Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH
- Flick, Uwe (2009). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Forrer Kasteel, Esther / Markwalder, Sonja / Parpan-Blaser, Anne / Wilhelm, Elena (2008). Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangentwicklung. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft Nr. 2 / 2008. Lahnstein: Verlag Neue Praxis GmbH. Seiten 213 – 229
- Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G. (2008). Psychologie. 18., aktualisierte Auflage. München: Pearson Education Deutschland GmbH
- Grunert, Cathleen (2012). Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf ausserschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien
- Hascher, Tina / Oser, Fritz (1996). Lernen, Motivation und Sozialklima. In: Spiel, Christiane / Kastner-Koller, Ursula / Deimann, Pia (Hrsg.) (1996). Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH. Seiten 175 – 184
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2012a). Kompetenzprofil des Bachelor-Studiums der HSA FHNW. Ausdifferenzierung und Operationalisierung. Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. September 2008,

angepasst auf der Grundlage des Projekts Weiterentwicklung Bachelor-Studium, Stand März 2012. URL: http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/intranet/studierende/studieren/downloads [Zugriffsdatum: 01.10.2016]

- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2012b). Wegleitung zum Kompetenzerwerb in der Praxisausbildung. Praxisausbildung im Bachelor-Studium Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Hochschule für Soziale Arbeit (HSA). Version Herbstsemester 2012.
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2012c). Informationen zur Praxisausbildung im Bachelor Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Skript aus dem CAS ‚Praxisausbildende in der Sozialen Arbeit' vom 21.08.2012
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2016a). Reglement über die Praxisausbildung im Bachelor-Studium an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW vom 28. November 2016. URL: http://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Praxisreglement_2017-13-02_def..pdf [Zugriffsdatum: 03.06.2017]
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2016b). Kompetenzprofil. Professionskompetenz in der Sozialen Arbeit. URL: http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/ueber-uns/was-wir-bieten/ausbildung/kompetenzprofil [Zugriffsdatum: 31.10.2016]
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2017a). Zulassung. URL: http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/bachelor-und-master/bachelorstudium/allg-informationen/zulassung [Zugriffsdatum: 05.02.2017]
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2017b). Anerkennung Praxisausbildende. Kriterien: URL: http://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/wordpress/pa-anerkennung/ [Zugriffsdatum: 14.04.2017]
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2017c). Praxis-Tagung. Zielgruppe Praxisausbildende.URL:http://www.praxisausbildung.hsa.fhnw.ch/wordpress/pa-praxistagung/ [Zugriffsdatum: 14.04.2017]
- Hochuli Freund, Ursula / Stotz, Walter (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag GmbH
- Hof, Christiane (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hrsg.). (2002). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. Juni 2002. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Seiten 80 – 89
- Kiesel, Andrea / Koch, Iring (2012). Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. 1. Auflage 2012. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien GmbH

- Kösel, Stephan (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. Seiten 247 – 274
- Kruse, Elke (2004). Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Lau, Thomas / Wolff, Stefan (1982). Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? Eine soziologische Kritik an Modellen sozialarbeiterischer Kompetenz. In: Müller, Siegfried / Otto, Hans-Uwe / Peter, Hilmar / Sünker, Heinz (Hg.) (1982). Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik 1. Interventionsmuster und Praxisanalysen. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag GmbH. Seiten 261 – 302
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Merten, Ueli (2014). Praxisausbildung in der Sozialen Arbeit – delegierte Verantwortung im Ausbildungsprozess. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. Seiten 23 – 46
- Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg./1974. Seiten 36 – 43. URL: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [Zugriffsdatum: 13.11.2016]
- Müller Fritschi, Elisabeth (2014). Selbstreflexion mit Portfolios fördern. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. Seiten 197 – 216
- Müller, Elisabeth / Gerber, Andrea / Markwalder, Sonja (2014). Selbstreflexion im Bachelor Studium Soziale Arbeit. Eine qualitative Studie als Grundlage für ein Modell zum Verständnis von Selbstreflexion. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Nr. 04/2014. Lahnstein: Verlag Neue Praxis GmbH. Seiten 354 – 377
- Müller, Siegfried / Otto, Hans-Uwe / Peter, Hilmar / Sünker, Heinz (Hg.) (1982). Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik 1. Interventionsmuster und Praxisanalysen. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag GmbH.
- Neuweg, Georg Hans (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Neuweg, Georg Hans / Hackl, Bernd (Hrsg.) (2004). Zur

Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Band 1. Münster: LIT Verlag. Seiten 1 – 26

- Nieuwenboom, Wim / Kreitmeier, Tanja / Merten, Gaby (2017). Online von Fällen lernen. Die digitale Fallbearbeitung über Internetplattformen – Erfahrungen, Chancen, Risiken. In: SozialAktuell. Die Fachzeitschrift des Berufsverbandes AvenirSocial. Nr. 5, Mai 2017. Seiten 20 – 22
- Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2002). Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/OBB.: Verlag Julius Klienkhardt. Seiten 19 – 63
- Pervin, Lawrence A. / Cervone, Daniel / John, Oliver P. (2005). Persönlichkeitstheorien. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Roth, Claudia / Müller Fritschi, Elisabeth (2014a). Kompetenzorientierung in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. Seiten 61 – 79
- Roth, Claudia / Müller Fritschi, Elisabeth (2014b). Leistungsbewertung in der Praxisausbildung. In: Roth, Claudia / Merten, Ueli (Hrsg.) (2014). Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. Seiten 81 – 100
- Roth, Heinrich (1971). Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG
- Rheinberg, Falko (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta / Heckhausen, Heinz (2010). Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springerverlag. Seiten 365 – 387
- Sachsse, Christoph (1994). Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 – 1929. 2., überarbeitete Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH

- Salustowicz, Piotr / Neuser, Heinz / Klinkmann, Norbert (1985). Die Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Kritik und Perspektiven. Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform. Band 4. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- SASSA Fachkonferenz Soziale Arbeit der FH Schweiz (2013). Empfehlungen für die Praxisausbildung. URL: http://www.sassa.ch/webserv/webDocsTmp/20160723-1480-SASSA_Empfehlungen_fuer_die_Praxisausbildung.pdf [Zugriffsdatum: 23.07.2016]
- Schachameier, Armin (2016). Humanistisch-experientielle Persönlichkeitsbildung. Am Beispiel des gestaltpädagogischen Seminars „Die Heldenreise“. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Nr. 03/2016. Lahnstein: Verlag Neue Praxis GmbH. Seiten 263 – 279
- Schaper, Niclas / Reis, Oliver / Wildt, Johannes / Horvath, Eva / Bender, Elena (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und HRK Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus, Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02 Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Zugriffsdatum: 13.11.2016]
- Schulze-Krüdener, Jörgen / Homfeldt, Hans Günther (2002). Mehr Wissen – mehr Können? Zur Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zwischen Ausbildung, Wissenschaft und Praxis. In: Schulze-Krüdener, Jörgen / Homfeldt, Hans Günther / Merten, Roland (Hrsg.) (2002). Grundlagen der Sozialen Arbeit. Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Band 5. Hohengehren: Schneider Verlag GmbH. Seiten 88 – 124
- Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. Stand 28.10.2015. URL: http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/72.html [Zugriffsdatum: 09.10.2016]
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2014): Neue Grundlagen für die hochschulpolitische Koordination. Bern, 12.11.2014. URL: https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/aktuell/medienmitteilungen/news-anzeige-nsb.msg-id-55179.html [Zugriffsdatum: 25.05.2017]
- Swissuniversities (o.J.). Dublin Deskriptoren. URL: https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/dublindeskriptoren/ [Zugriffsdatum: 06.02.2017]
- Tough, Paul (2017). „Ein hoher IQ ist kein Erfolgsgarant.“ In: Der kleine Bund. Freitag, 20. Januar 2017. Seite 27.
- Truschkat, Inga (2010). Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Kurtz, Thomas / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2010). Soziologie der Kompetenz. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. Seiten 69 – 84

- Von Harrach, Eva-Marie / Loer, Thomas / Schmidtke, Oliver (2000). Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Mit Beiträgen von Ulrich Oevermann und Thomas Ley. Konstanz: UVK, Universitätsverlag Konstanz GmbH
- Von Spiegel, Hiltrud (2013). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 5., vollständig überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Weinert, Franz E. (1996). Warum, wozu und wodurch sollte zum Lernen motiviert werden? In: Spiel, Christiane / Kastner-Koller, Ursula / Deimann, Pia (Hrsg.) (1996). Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH. Seiten 5 – 14
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. 3. Auflage. Weinheim und Basel und Kultusministerkonferenz Bonn: Beltz Verlag. Seiten 17 – 31
- Winther, Esther (2010). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (2012a). Kompetenzprofil des Bachelor-Studiums der HSA FHNW. Ausdifferenzierung und Operationalisierung. Kompetenzprofil Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. September 2008, angepasst auf der Grundlage des Projekts Weiterentwicklung Bachelor-Studium, Stand März 2012. URL:http://www.fhnw.ch/sozialearbeit/intranet/studierende/studieren/downloads [Zugriffsdatum: 01.10.2016]
- Abbildung 2: Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G. (2008). Psychologie. 18., aktualisierte Auflage. München: Pearson Education Deutschland GmbH
- Abbildung 3: Hof, Christiane (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Nuissl, Ekkehard / Schiersmann, Christiane / Siebert, Horst (Hrsg.). (2002). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49. Juni 2002. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Seiten 80 – 89
- Abbildungen 4 – 19: Eigene Darstellungen (aus MAXQDA in Excel importierte Werte)

Anhang

KODIERLEITFADEN: Dimensionen, Einschätzungsdimensionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln

➔ *Darauf achten, Beurteilungen zu codieren, nicht Beschreibungen (wie hat er/sie es gemacht/sich entwickelt).*

a) Kompetenz als Bündel generalisierbarer und erlernbarer Fähigkeiten *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen, kognitivistische Auffassung, behavioristische Auffassung).* Kompetenz wird objektorientiert betrachtet (von generalisierbaren Fähigkeiten ausgehend) *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs, generic Skills/Schlüsselkompetenzen)*
Abkürzung (Abk.): a) generalisierbare und erlernbare Fähigkeiten

Einschätzungsdimensionen	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln / Bemerkungen**
a1 Hinweise auf die Kompetenzen des Kompetenzprofils der Hochschule für Soziale Arbeit. Abk.: a1 Kompetenzprofil FHNW a 1.1 K1 Prozessgestaltung a 1.2 K2 Dokumentation a 1.3 K3 Innovation a 1.4 K5 Leiten u. führen a 1.5 K6 Kooperation	„Frau X. gelang es, im Gespräch mit der Schülerin ein Feinziel abzuleiten und die Intervention zu planen“ K1, LB_05 „Zu einem späteren Zeitpunkt übertrug sie das Wesentliche in den Förderplaner und überarbeitete ihre Notizen nochmals. Sie fand so ein hilfreiches Instrument, verdichtet und prägnant zu dokumentieren.“ K2, LB_05 „Frau X. führte ein Lernjournal, in welchen sie alles Relevante festhielt, ebenso thematisierte sie ihre Gedanken laufend an PA-Sitzungen.“ K2 (LB_05) „Frau X organisierte mit vier austretenden Schülern wiederum den Abschlussausflug für die ganze Wohngruppe (…). Während des Ausflugs	Hinweise auf die gemäss Kompetenzprofil der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW formulierten Kompetenzen, welche neben der Hochschule auch dem Lernort der Praxis zugeordnet werden.

	übernahm sie die Führung der Gruppe. Sie konnte auf Unerwartetes flexibel reagieren und die Planung fortlaufend anpassen.“ K5, LB_05 „Auch gelang es Frau X, ihre Planung den Bedürfnissen von I. anzupassen und beispielsweise bei der dritten Sequenz auf den Bodyscan zu verzichten, als sich I. nicht darauf einlassen konnte (…)“. K6, LB_04	
a2 Die Beurteilung erfolgt im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau (ideale Bezugsnorm) und weniger/nicht anhand der individuellen oder sozialen Bezugsnorm. Abk.: a2 Ideale Bezugsnorm	„Die Planung der konkreten Schritte zum Erreichen der Kompetenz wurde nicht ganz erfüllt.“ LB_03 „Das Resümee des neuen Rapportjournal ist, dass die Einträge klarer und übersichtlicher wurden. Dieses Ziel wurde gewinnbringend erfüllt.“ LB_03	Hinweise auf die Beurteilung im Vergleich zum gesetzten Kompetenzniveau.
a3 Hinweise auf Erlernbarkeit von Kompetenz, beispielsweise beobachtete Verhaltensänderungen, die auf Lernprozesse hindeuten können. Abk.: a3 Erlernbarkeit, Lernprozesse	„Die Qualität der Standort- und Verlaufsberichte (…) haben stetig an Qualität gewonnen.“ LB_02 *(Beispiel für ideale Bezugsnorm, hier Orientierung an der Qualität der Berichte)* „Im Verlaufe des Zeitraums des Kompetenzerwerbs gelang es Herr X immer besser, sich in die Sitzungen einzugeben und auch Themen oder Meinungen anderer Teilnehmenden kritisch zu hinterfragen.“ LB_02 *(Beispiel für Erlernbarkeit in Zusammenhang mit der individuellen Bezugsnorm, hier persönliche Entwicklung bez. Einbringen in Sitzungen)* „Mit der Zeit konnte Herr X entspannter an diese Methode gehen.“ LB_03	Die Hinweise auf Erlernbarkeit/Lernprozesse können sich auf die ideale Bezugsnorm beziehen, also auf generalisierbare Fähigkeiten (Kompetenzprofile), aber auch auf die individuelle Entwicklung (individuelle Bezugsnorm).

b) Kompetenz als ganzheitliches System der Persönlichkeitsbildung *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Kompetenzdefinition nach Weinert, Handlungskompetenz nach Roth)*. Kompetenz wird subjektorientiert betrachtet (vom Individuum ausgehend) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth, behavioristische Auffassung)*

Abk.: b) Persönlichkeitsbildung, subjektorientiert

Einschätzungsdimensionen	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln / Bemerkungen**
b1 Hinweise auf Reflexion der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen und ökonomischen Wandlungsprozesse. Abk.: b1 Reflexion Handlungspraxis	„Mit Abschluss ihres zweiten Ausbildungsjahres hat X schon eine deutlich spürbare Berufsidentität entwickelt. So hinterfragt sie Abläufe oder Entscheidungen kritisch, kann ihre Meinungen und Haltungen theoretisch untermauern (…).“ LB_04 „Frau X kann ihre jetzige sozialpädagogische Arbeit (…) in einem viel grösseren Zusammenhang und einem gesellschaftlichen Auftrag stellen und erkennen.“ LB_05	Reflexionen auf übergeordneter Ebene über gesellschaftliche, ökonomische Themen, also Abgrenzung zu Selbstreflexion gem. Definition Hochschule für Soziale Arbeit FHNW *K7 Fähigkeit zur Selbstreflexion.*
b2 Hinweise auf Persönlichkeitsmerkmale einer Person (Merkmale des Fünf-Faktoren-Modells). Abk.: b2 Persönlichkeitsmerkmale	„Frau X konnte die Schülerin mit dem nötigen Einfühlungsvermögen und der nötigen Prise Humor zur Kooperation gewinnen.“ LB_05 *(Indirekter Hinweis auf das Persönlichkeitsmerkmal ‚mitfühlend‘)* „Seine ruhige Art zum Beispiel wirkt sich oft deeskalierend auf die Jugendlichen der Wohngruppe im Umgang mit Konfliktsituationen aus.“ LB_02 *(Direkter Hinweis auf das Persönlichkeitsmerkmal „ruhig“)* Herr X. stellt an sich selber sehr hohe Ansprüche und geht dementsprechend strukturiert an die	Hinweise auf Persönlichkeitsmerkmale des 5-Faktoren-Modells. Das können direkte oder indirekte Hinweise sein, siehe Beispiele.

	Thematik ran.“ LB_03 *(Indirekter Hinweis auf das Persönlichkeitsmerkmal „organisiert“)*	
b3 Bei der Beurteilung stehen eher der individuelle Lernfortschritt und die individuelle Entwicklung im Vordergrund, als das Kompetenzprofil (ideale Bezugsnorm) oder die soziale Bezugsnorm. Abk.: b3 Individuelle Bezugsnorm	„Die Entwicklung, welche Herr X in dieser Kompetenz geleistet hat, ist ein grosses Plus, nicht zuletzt auch für das Team.“ LB_02 „Frau X’s Auftreten war sicherer als vor einem Jahr, sie konnte fachlich gute Inputs geben (…)“ LB_08	

c.) Kompetenz wird dem Individuum von aussen vermittelt, Handlungsantrieb und Motivation sind dabei wenig beeinflussbar. Das Individuum braucht für den Kompetenzerwerb eine ‚äussere Instanz‘, die es aktiviert und begleitet *(sophistische Tradition, strukturell-normativer Diskurs)*

Abk.: c) Vermittlung und Aktivierung von aussen

Einschätzungsdimensionen	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln / Bemerkungen**
c1 Hinweise auf Beobachtungslernen, also auf Beobachten, wie berufserfahrene Personen mit bestimmten Situationen umgehen, und Nachahmung des Verhaltens, welches bei der erfahrenden Person zu Erfolg geführt hat. Abk.: c1 Beobachtungslernen	Keine Hinweise gefunden	Hier ist Beobachtungslernen ‚im engeren Sinne‘ gemeint in Form von Nachahmung eines beobachteten Verhaltens.
c1.1. Lernen von erfahrenen Professionellen Abk.: c1.1. Lernen von erfahrenen Professionellen	„Anfang Mai führte Frau X das Interview mit dem Gesamtleiter durch.“ LB_05 „Um herauszufinden, was ein Bezugspersonengespräch ausmacht, hat Frau X mit vier Sozialpädagogen und	Der Code c1.1 ist nach einem ersten Materialdurchgang dem Code c1 hinzugefügt worden. Es geht dabei nicht um Beobachtungslernen im engeren Sinne (Lernen am Modell), da hier nicht beschrieben wird, wie ein bestimmtes Verhalten nachgeahmt wird,

	Sozialpädagoginnen (…) Interviews durchgeführt.“ LB_07	sondern eher *im weiteren Sinne* in Form von Interviews und aktives Wissen einholen bei erfahrenen Professionellen.
c2 Hinweise auf fehlende intrinsische Motivation bzw. auf Reaktionen extrinsischer Motivationsanreize, wie Vermeiden von Kritik oder Belohnung und Anerkennung. Abk.: c2 Reaktion auf extr. Motivationsanreize	„Es fällt Frau X einfacher, wenn sie etwas übernehmen muss und so gefordert wird, als wenn sie weniger in der Verantwortung ist und sie die Möglichkeit hat, sich zurückzulehnen.“ LB_16 „Seit Beginn der Ausbildung wurde die Eigendisziplin immer wieder thematisiert (…). Ihr Wunsch wäre klare Kontrolle durch den Praxisanleiter (…). Ohne extrinsische Motivation scheint sie es nicht zu schaffen.“ LB_16	

d.) Der Kompetenzerwerb erfolgt in erster Linie selbstständig, in Eigenverantwortung. Handlungsantrieb und Motivation spielen dabei eine zentrale Rolle (Selbstregulation) *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, Handlungskompetenz nach Roth)*

Abk.: d) Selbstständiges Lernen, Eigenverantwortung

Einschätzungsdimensionen	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln / Bemerkungen**
d1 Hinweise auf selbstständiges Lernen und aktives Gestalten des eigenen Bildungsprozesses. Abk.: d1 Selbstständiges Lernen, Gestalten Bildungsprozess	„Mit grossem Engagement hat Herr X eine Bezugspersonen-Aufgabe übernommen.“ LB_03 „Herr X zeigte sein Engagement bereits in der ersten Teamsitzung, indem er spontan die Protokollführung übernahm (…).“ LB_02	
INDUKTIV gefundener Code als Untercode von d1: d1.1. selbstständig neues Wissen erschliessen. "Fähig sein, sich neues Wissen zu erschliessen" gehört zu *K8 (Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung).* Gehört aber grundsätzlich zum selbstständigen Lernen.	„Er hat selbstständig für sich eine Literatur gesucht und gefunden, um seine Fragen zu selbst-, sozial- und lebenspraktischen Kompetenzen des Jugendlichen zu beantworten und ihm fachlich gerecht zu werden.“ LB_03	d1.1: Gemäss Definition Hochschule für Soziale Arbeit FHNW zur Kompetenz *K8 Fähigkeit zur selbstregulierten Wissenserweiterung.*

Hiermit wird ein spezifischer Untercode zur selbstständigen Erweiterung von *Wissen* gebildet.		
d2 Hinweise auf das Verbinden von Situationen und Lernfelder mit eigenen Tätigkeitsvorlieben (Motivationale Kompetenz). Abk.: d2 Verbinden von Situationen mit eig. Vorlieben (Mot.Komp.)	„Herr X gelingt es durch sein Fachwissen ohne Kochbuch mit den Jugendlichen herrliche Gerichte zuzubereiten.“ LB_02 *(Indirekter Hinweis auf Tätigkeitsvorlieben; sein „Fachwissen ohne Kochbuch“ weist auf eigenes Interesse am Thema Kochen hin)* „Aufgrund seiner sportlichen Ambitionen forciert er die Begeisterungsfähigkeit der Jugendlichen (…)“. LB_19	Dies können direkte oder indirekte Hinweise auf eigene Tätigkeitsvorlieben sein.

e.) Der Kompetenzerwerb ist nicht nur vom Individuum abhängig, sondern wird beeinflusst durch Umweltbedingungen und das soziale Umfeld mit seinen je eigenen kulturellen Mustern und Regeln *(sokratische Tradition, individual-dispositiver Diskurs, kulturelle Kompetenz nach Bourdieu, Handlungskompetenz nach Roth)*

Abk.: e) Umweltbedingungen, soziales Umfeld

Einschätzungsdimensionen	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln / Bemerkungen**
e1 Hinweise auf das soziale Umfeld, in dem die lernende Person sich bewegt (beispielsweise Team, Position, Rolle oder Funktion im Team/in der Gruppe, Beziehung zum Klientel). Abk.: e1 Soziales Umfeld	„Mit Hilfe dieses Bogens gaben ihr drei Sozialpädagoginnen gezielte Rückmeldungen auf ihre Präsentation.“ LB_05 „Frau X holte sich gezielt Hilfe des PAs und des Teams.“ LB_05 „Diese anerkennenswerte Haltung von den Mitarbeitenden hat X bestimmt sehr unterstützt in seinem Handeln (…).“ LB_03	Hinweise auf die Rolle des sozialen Umfelds in Bezug auf den Kompetenzerwerb/auf das Lernen der auszubildenden Person.
e2 Hinweise auf Umweltbedingungen, die die lernende Person beeinflussen (beispielsweise	„Dieser Kompetenzerwerb wurde durch	

kulturelles oder organisationales Umfeld, Lern- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten, die das Umfeld bietet oder verwehrt). Abk.: e2 Umweltbedingungen	unvorhergesehene Faktoren erschwert.“ LB_02 „Herr X erlebt die Ausbildungssituation als ein riesiges authentisches Lernfeld.“ LB_03 „Die Regelmässigkeit dies (Gespräch) durchzuführen, war für den Studierenden erschwert durch die Arbeitsplanung und das Besuchsrecht.“ LB_03	

Induktiv erarbeitete Dimensionen:

- Selbstreflexion
- Präsentieren, etwas vertreten
- Soziale Bezugsnorm

INDUKTIV erarbeitete Dimensionen	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln / Bemerkungen**
Selbstreflexion	„Herr X reflektierte die jeweiligen Gespräche, machte sich Gedanken über die gewählten Gesprächsrahmen und Settings und hielt auch kritische Punkte fest, welche er in Frage stellte oder für weitere Gespräche ändern und anpassen wollte.“ LB_23 „Frau X hat die Rückmeldungen der PA gut umsetzen können.“ LB_20 „Im Anschluss reflektierte sich Frau X selbstständig und präzise. In der PA-Sitzung besprachen wir das Geschehene. Frau X benannte dabei präzise, welche Teile positiv und welche verbesserungswürdig waren.“ LB_15	Gemäss Definition der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW der Kompetenz *K7 Fähigkeit zur Selbstreflexion.*
Präsentieren, etwas vertreten	„Zu Beginn des Vortrags war ihr die Nervosität anzumerken. Sie redete sehr schnell und	Beurteilung von Präsentationen und Präsentationstechniken: z.B. das Vortragen,

	verhaspelte sich einige Male. Der Input war für alle gut nachvollziehbar und verständlich, was auch in den Rückmeldungen geäussert wurde.“ LB_13 „Sie hat die Präsentation selbst an einer Teamsitzung eingeplant (…) und dem Team in einer kreativen Form übermittelt. Die Präsentation war kurz, klar und verständlich. Der eigens gesetzte Zeitrahmen wurde eingehalten.“ LB_07 „Beim Vortragen zeigte Frau X noch gewisse Unsicherheiten, indem der Gesprächsfluss stockte und sie hie und da den Faden verlor.“ LB_05	Sprechen (Redefluss), Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit.
Soziale Bezugsnorm	„Herr X ist in Bezug zu anderen Auszubildenden weit über dem Durchschnitt.“ LB_03 „Wir freuen uns Herr X (…) fortlaufend mehr Verantwortung übergeben zu können, dies deutlich über dem Durchschnitt anderer Auszubildender zu diesem Lehrzeitpunkt.“ LB_18	

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe.

Olten, den 14.07.2017

Andrea Buchs