

Caroline Pulver | Esther Abplanalp (Hg.)

Lernen in der Praxis

Die Praxisausbildung im Studium
der Sozialen Arbeit

3. Auflage

-
- **interact**
- Hochschule Luzern
- Soziale Arbeit
-

LAMBERTUS

3 Bildungsprozesse am Lernort Praxis

Janine Lüscher

3.1 Lernorte im Studium – Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Ein Fachhochschulstudium in Sozialer Arbeit besteht aus Theorie- und Praxisanteilen. Diese beiden Lernarenen stehen jedoch in einem ambivalenten Verhältnis zueinander: „Viele Menschen – so auch einige Studierende und Lehrende an Hochschulen – empfinden einen tiefen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, zwischen der Welt der Abstraktion und der Welt des unmittelbar erlebten Lebens“ (Effinger, 2005, S. 3). Wissenschaft werde, so Effinger weiter, insbesondere in helfenden Berufen oft als lebensfremd angesehen. Theorie und Praxis würde als Diskrepanz erlebt und wo diese nicht in einen Sinnzusammenhang gebracht werden könne, würde die Verantwortung der Hochschule zugeschrieben, da diese die Praxisrelevanz der vermittelten Inhalte verkenne (Harmsen, 2014, S. 105–106). Enttäuschungen entstünden dort, „wo Theorie und Praxis nicht miteinander in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können“, führt Harmsen (S. 125) weiter aus. Dass diese Enttäuschung im Praxismodul und nicht während dem Theoriesemester auftritt, liegt auf der Hand.



Für ein Studium in Sozialer Arbeit bedeutet dies, dass „praktische Erfahrung und theoretische Ausbildung nicht als Gegenstücke oder Einzelteile“ (Göddertz & Karber, 2019, S. 74) gedacht werden dürfen. Vielmehr muss das Studium einen experimentellen Suchprozess ermöglichen, indem die Maßstäbe der Theorie und die Realität der Praxis immer wieder – in beidseitiger Offenheit – diskutiert werden dürfen.

Im vorliegenden Artikel sollen diese Gedanken weitergeführt werden. Nach einer Bestimmung von Professionalität als Studienziel Sozialer Arbeit und einer Aufschlüsselung des Professionalitätsbegriffes, werden im Hauptteil die am Lernort Praxis zu erwerbenden Grundbausteine professionellen Handelns hergeleitet.

3.2 Professionalität als Studienziel

Wenn wir uns mit Bildungsprozessen im Studium der Sozialen Arbeit beschäftigen, braucht es eine Verständigung darüber, was ein Studium in Sozialer Arbeit leisten muss. In diesem Diskurs rücken die Begriffe Profession, Professionalität und professionelles Handeln auf die Bildfläche.

Die Begriffe Profession und Professionalität blicken auf einen langen Diskurs zurück. Um den Jahrtausendwechsel zeichnete sich unter den Protagonisten Dewe, Ferchhoff, Radtke, Otto und anderen eine Professionalisierungsdiskussion ab, die von der klassischen Auseinandersetzung wegkam, ob denn nun Soziale Arbeit eine Profession sei oder nicht. Die Diskussion bewegt sich seither mehrheitlich weg von dieser standespolitischen Professionsdebatte und nähert sich „den Binnenstrukturen und der Logik sozialarbeiterischen Han-

delns im Spannungsfeld von allgemeiner Wissensapplikation und Fallverstehen unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe, 2009, S. 51–52). An die Stelle der alten Professionsdebatte trat eine reflexiv angelegte Professionalisierungsdiskussion, welche professionelle Handlungsqualitäten in der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt rückt (Dewe, 2009, S. 51–52).

3.3 Die Grundbausteine professionellen Handelns

Bei der theoretischen Bestimmung von Professionalität als einer Kompetenzausstattung werden in der Literatur in aller Regel die Ebenen Wissen, methodische Kompetenz und die Ebene professioneller Habitus/professionelle Identität differenziert (Miller, 2021, S.10), je nach Autor*in in etwas anderer Form.

In vorliegendem Artikel wird folgende Aufschlüsselung gewählt, die in der Folge begründet und ausgeführt wird:

- Wissensbestände des Beobachtens und Deutens,
- Wissensbestände des Handelns,
- Professioneller Habitus,
- Professionelle Identität sowie die beiden
- Kernkompetenzen Reflexivität und Relationierungskompetenz.

Wissensbestände des Beobachtens und Deutens

In der Praxis der Sozialen Arbeit führen Wissensbestände des Beobachtens und Deutens Fachpersonen von einem

Sachverhalt zu einem Fallverständnis. Sie bilden die Grundlage der Fähigkeit zu theoretisieren und zu deuten und beantworten die Frage, was im vorliegenden Fall das Problem ist. Um professionell handeln zu können, muss eine Fachperson in der Lage sein, profane Alltagsverständnisse zu überschreiten und abseits biografischer Erfahrungen auf wissenschaftlicher Grundlage Handlungsentwürfe zu entwickeln (Grasshoff & Schweppe, 2013, S. 319). Wer hingegen professionelles Handeln als simple Anwendung eines einstudierten Wissenskanons missversteht, bedroht seine eigene Professionalität und die Integrität seiner Klientel – denn Erklärungswissen an sich ist unanwendbar. Es ist die „entscheidungsvorbereitende, zuweilen aber auch nachträglich entscheidungsbegründende [...] Dimension des professionellen Handelns“ (Dewe et al., 2011, S. 64–67).

Wissensbestände des Handelns

Bei Wissensbeständen des Handelns handelt es sich nicht um Wissen, das im Moment einer möglichen Entscheidung in der Handlungspraxis greifbar bereitstünde, sondern es ist ein implizites Wissen, das allenfalls im Nachgang einer Handlung expliziert werden kann. Wissensbestände des Handelns zeigen sich als Handlungskompetenz, die nur in der praktischen Tätigkeit, in der Regel im Rahmen institutioneller Kontexte, unter Beweis gestellt werden kann (Dewe, 2012, S. 120).

Wissensbestände des Handelns werden im Fachdiskurs manchmal als „Können“ bezeichnet. Ich verwende den Begriff Können nicht, denn einerseits findet er in der Alltagssprache sehr breit Verwendung und büsst damit an Trenn-

schärfe ein und andererseits suggeriert er eine Dichotomie von Können vs. Nicht-Können, die mir im vorliegenden Kontext zu starr ist. Ich unterscheide bei den Wissensbeständen des Handelns *Professionswissen* und *Methodenwissen*. Unter Professionswissen verstehe ich institutionelle Normen, Routinen in der Berufspraxis und lokales Organisationswissen. Professionswissen speist sich entsprechend aus der Praxis. Unter Methodenwissen verstehe ich die Kenntnis der Grundlagen methodischen Handelns im Kontext der Interaktionsmedien Beratung, Bildung, Erziehung und Betreuung (Abplanalp et. al, 2020). Methodenwissen speist sich entsprechend aus der Disziplin.

Professioneller Habitus

Für die Ausübung einer Profession ist aufgrund ihrer Nicht-Standardisierbarkeit eine Ausrichtung an berufsethischen Zentralwerten von Nöten. Unter dem Begriff professioneller Habitus ist in diesem Zusammenhang eine solche „grundlegende, objektive Struktur von Handlungsprinzipien, allgemeinen Dispositionen und Wertorientierungen“ (Dewe & Stüwe, 2016, S. 141) gemeint.

Ein professioneller Habitus zeigt sich in der Sozialen Arbeit dort, wo sich Fachpersonen dem Berufskodex der Sozialen Arbeit verpflichten. Sie handeln auf der Grundlage ihres Auftrages, verpflichten sich auf die Interessen ihrer Klient*innen und gestalten eine angemessene Arbeitsbeziehung. Berufsethische Maximen sind *habituell* verinnerlicht, was dazu führt, dass eine Abweichung davon für Fachpersonen nur unter zwingenden Umständen vorstellbar ist (Becker-Lenz & Müller Hermann, 2013, S. 218). Dabei ist der professionelle Habi-

tus dem Bewusstsein von Fachpersonen nur eingeschränkt zugänglich. Er ist als „professionelle Haltung im Grunde bis in den Körper hinein eingeschrieben“ (Grasshoff, 2011, S. 248) und versetzt die Professionellen in die Lage, auch unter hohem Handlungsdruck in höchst anspruchsvollen Situationen und Settings souverän Entscheidungen zu treffen (Becker-Lenz et al., 2012, S. 17).

Professionelle Identität

Eine einheitliche Begriffsbestimmung, was eine professionelle Identität genau ist und wie eine solche in der Sozialen Arbeit auszusehen hätte, kann es nicht geben.

Heiner (2004) zufolge bedingt eine professionelle sozialarbeiterische Praxis neben dem Rückbezug auf spezifische Wissensbestände (des Beobachtens und Deutens sowie solchen des Handelns) auch einer klaren Vorstellung der Rolle der Sozialen Arbeit und einer inneren Bindung daran. Dies wird von ihr als professionelle Identität verstanden. Da die Rolle der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern je eine andere ist, liegt es auf der Hand, dass eine professionelle Identität als etwas Bewegliches verstanden und in der Praxis je nach Handlungsfeld jeweils neu abgestimmt werden muss.

Professionelle Identität ist stark verknüpft mit Reflexivität und Relationierungskompetenz, als die zwei professionellen Kernkompetenzen, die ich einerseits als Fähigkeit, aber auch als Grundhaltung verstehe.

Reflexivität und Relationierungs- kompetenz als Kernkompetenzen Sozialer Arbeit

Die Begriffe *Reflexivität*, Reflexion und Reflektiertheit lassen sich, wenn man sich ihnen wissenschaftlich annimmt, z. B. philosophisch, soziologisch oder anthropologisch systematisieren. In unserem Alltagsverständnis, das an dieser Stelle durchaus auszureichen hat, geht es bei diesen Begriffen im Kern darum, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand von Nachdenken zu machen (Forster, 2014). Im vorliegenden Beitrag wird Reflexion dabei als die diesbezügliche Tätigkeit, der Akt des über sich Nachdenkens, ausgelegt. Unter Reflexivität verstehe ich, in Anlehnung an Hanses (2012, S.189–194), eine Kompetenz, welche eine Fachperson dazu befähigt, eigene Deutungs- und Handlungsmuster, persönliche Verstrickungen sowie komplexe gesellschaftliche und institutionelle Widerspruchsstrukturen zu erfassen, auszuhalten und diese umsichtig in ihre professionelle Praxis integrieren können. In der Praxis bedeutet dies, dass ich als Fachperson anerkenne, dass ich durch biografische Prägungen unterschiedliche Wahrnehmungsfilter mitbringe. Ich berücksichtige, dass ich selbst durch meine Sozialisation und Ausbildung geformt wurde und mein Handeln gesellschaftlich und organisational mitbestimmt wird. Ich weiss, dass dies meine Art, einen Fall auszulegen und zu rekonstruieren, mitbestimmt und berücksichtige dies in meinem methodischen Handeln (Busse & Ehlert, 2013, S. 334–338).

Unter *Relationierungskompetenz* verstehe ich die Fähigkeit Wissensbestände des Beobachtens und Deutens mit Professionswissen, Methodenwissen und vorhandenem Alltagswissen in einen Dialog zu bringen. Sie ist die Fähigkeit und

Bereitwilligkeit sich gleichzeitig auf verschiedene Urteilsformen zu verpflichten. Dies benötigt einen forschenden Zugang in dessen Zentrum Reflexivität angesiedelt ist: „Im Zentrum stehen die Bereitschaft, eigenes Wissen zu hinterfragen, das eigene Nichtwissen wahrzunehmen und zu deklariieren, sowie das Interesse, die Leerstellen des Wissens genauer zu ergründen“ (Wigger et. al., 2012, S. 259).

3.4 Lernen und Bildung am Lernort Praxis

Welche Bildungsprozesse müssen im Rahmen der Praxisausbildung stattfinden und welche Rahmenbedingungen sind dazu notwendig? Aus meinen bisherigen Ausführungen über die Grundbausteine professionellen Handelns ergeben sich die folgenden Bildungsziele eines Studiums in Sozialer Arbeit:

- Aneignung von Wissensbeständen des Beobachtens und Deutens,
- Aneignung von Wissensbeständen des Handelns,
- Aneignung einer professionellen Identität und eines professionellen Habitus,
- Aneignung der Kernkompetenzen Reflexivität und Relationierungskompetenz.

Dabei kann einzig das Bildungsziel der Aneignung von Wissensbeständen des Beobachtens und Deutens ohne Einbezug der Praxis durch klassische Lehrveranstaltungen durch die Hochschule verfolgt und durch die Studierenden in klassischen Lernarrangements erreicht werden. In dieser Form von Wissensvermittlung werden bei den Studierenden Lernprozesse angestrebt, die standardisiert werden können und somit steuerbar sind (Becker-Lenz & Müller Hermann, 2013,

S. 211). Wissensbestände des Handelns können teilweise ohne Einbezug der Praxis erworben werden, wie z.B. das Einüben von Grundlagen der Gesprächsführung in kleinen, lehrbegleiteten Übungsgruppen. Die Aneignung einer professionellen Identität und eines professionellen Habitus sowie der Erwerb von Reflexivität und Relationierungskompetenz bedürfen hingegen zwingend einer Resonanzfläche im Praxisfeld. Hier werden Bildungsprozesse angesteuert, die im Unterschied zu Lernprozessen nicht standardisiert gestaltet werden können:

[Bildungsprozesse] „sind autonome Selbstbildungsprozesse, die sich in je unterschiedlicher Weise auf innere und äußere Ansprüche und Herausforderungen beziehen. Bildungsprozesse können somit nur unterstützt und gefördert werden, und dies muss in einer sich auf den individuellen Bildungsprozess einstellenden und von vorneherein nicht standardisierbaren Art und Weise geschehen. Dennoch braucht die Unterstützung solcher Bildungsprozesse ein klares Ziel, ein Bildungsideal, auf das sie sich beziehen kann“ (Becker-Lenz & Müller Hermann, 2013, S. 211).

Angehende Fachpersonen Sozialer Arbeit stossen im Rahmen ihres Studiums auf mehrere Praxen des Lehrens und Lernens: Auf klassische Lehrveranstaltungen der Wissensvermittlung, Methodenseminare, Supervisionssettings, Projektgruppen, Coachinggefässe und auf die Praxisausbildung. In diesen Kontexten begegnen sie Lehrpersonen, Supervisor*innen, Peers, Coachs und Praxisausbildenden, welche sie in unterschiedlichen Rollen in ihrem Kompetenzerwerb fördern.

Ähnlich wie in Beratungssettings finden sich in diesen Lehrarrangements unterschiedliche Ausprägungen von Fachbegleitung und Prozessbegleitung. Lehrpersonen der Hochschule haben den höchsten Fachbegleitungsanteil wobei (Ausbildungs)Supervisor*innen & Coachs sicherlich den höchsten Prozessbegleitungsanteil ausweisen. Praxisausbildende finden sich ihrerseits in der anspruchsvollen Position eine Mischform von Fach- und Prozessbegleitung anbieten zu müssen. Sie wirken fachberatend, anleitend, bewertend, coachend und in vielen weiteren Formen.

Lern- und Bildungsprozesse in der Praxisausbildung finden aber selbstverständlich nicht nur im Austausch zwischen Studierenden und Praxisausbildenden statt. Die Praxis ist eine Art Lehrkörper an sich, wie das Moch (2009, S. 195–196) sehr treffend herausgearbeitet hat:

- Praxis lehrt, indem sie die Kulisse zur Verfügung stellt, vor der lernendes Handeln beobachtet und reflektiert werden kann.
- Praxis lehrt, indem sie aus der Situation heraus Aktionen erzwingt und dadurch Spontanreaktionen, Handlungsautomatismen und damit auch Ressourcen und Kompetenzmängel offenlegt.
- Praxis lehrt, indem sie vermeintliches Wissen in Frage – und die Orientierungsfunktion akademischen Wissens auf die Probe stellt.
- Praxis lehrt, in dem sie Anlass gibt, eigene Handlungsmuster zu hinterfragen und zu durchbrechen.
- Praxis lehrt, indem sie in begrenztem Rahmen planvoll gestaltet werden kann und dadurch als geschütztes Übungsfeld dient.

- Schlussendlich lehrt Praxis, indem sie Lerninhalte generiert und diese für explizierende Metakommunikation verfügbar macht.

Wie oben dargestellt wurde, sind von den Grundbausteinen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit insbesondere die Bildung eines professionellen Habitus, einer professionellen Identität sowie die Herausbildung von Reflexivität und Relationierungskompetenz auf den Lernort Praxis angewiesen. Resümierend lassen sich daraus folgende Gedanken ziehen:

Die Herausbildung eines professionellen Habitus vollzieht sich nicht automatisch durch die Vermittlung von Fachwissen im Studium. Sie muss durch die Hochschule zu einem nicht unerheblichen Teil an die Praxis delegiert werden. Die diesbezügliche Verantwortung der Praxisausbildenden ist gross und die Aufgabe ist anspruchsvoll. So beinhaltet dies in erster Linie die Studierenden kontinuierlich zu ermutigen – allenfalls unter Missachtung von Hierarchien – kritisch nachzufragen, beharrlich die Berücksichtigung berufsethischer Maximen und fachliche Begründungen einzufordern sowie eingeschliffene Routinen, in der Organisation und bei sich selbst, immer wieder in Frage stellen zu lassen.

Professionelle Identität entsteht durch Austausch in und über die erlebte und gelebte Praxis – sei dies mit Mitstudierenden in Ausbildungssupervision und Intervision, mit Arbeitskolleg*innen und Praxisausbildenden im Praktikum, mit Lehrpersonen in praxisbegleitenden Modulen sowie auch in interprofessionellen Settings im Berufsalltag. Die unterschiedlichen Erwartungen von Praxisorganisation, Pra-



xisausbildenden, Klient*innen, Hochschule und die eigene, biografisch bedingte und in Entstehung begriffene professionelle Haltung in Einklang zu bringen, ist das zentrale Identitätsprojekt im Praxismodul (Harmsen, 2014, S. 91).

Schwierig wird es für Studierende, wenn sich zwischen der im Theoriesemester akademisch geprägten professionellen Identität im Sinne eines Sollbilds von Sozialer Arbeit und der vorgefundenen Praxisrealität der Sozialen Arbeit im Praxismodul eine grosse Diskrepanz abbildet. Solche Inkongruenzen führen unweigerlich entweder zu einer Abwertung von Theorie als für die Praxis gänzlich unbrauchbar oder einer Abwertung der erlebten Praxis als unprofessionell. Gelingt es nicht, solche Inkongruenzen gelingend aufzulösen, führt das Praxismodul Studierende zuweilen in eine Krise.

Ein wichtiges Korrektiv leisten in diesen Fällen Ausbildungssupervision, Einzel- und Gruppencoaching, wo praxiserfahrene Supervisor*innen und Coachs die Studierenden in diesem Identitätsfindungsprozess begleiten. Aber auch diese Gefässe können bei Studierenden auf Widerstand stossen, so führen Grasshoff und Schewpe aus:

„Die Konfrontation mit sich selbst ist oft die Konfrontation mit dem, was das bisherige Leben geleitet hat, was für selbstverständlich und gewiss gehalten wurde, was Sicherheit gegeben hat und das bisherige Handeln geleitet und begleitet hat und nun zur kritischen Auseinandersetzung steht. Das birgt Bedrohung und Verunsicherung in sich, weil der sichere Boden des Bekannten und des Gewissen entzogen wird“ (2012, S. 248).

Identitätsarbeit im Studium der Sozialen Arbeit ist als gemeinsames Projekt von Hochschule, ausbildender Praxisorganisation und angehender Fachperson anzusehen. Sie gelingt, wenn Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können (Harmsen, 2013, S. 267).

Reflexivität wird durch „Befremdungsprozesse“ (Grasshoff & Schweppe, 2012, S. 248) gefördert. Hier liegt im Studium während dem Praxismodul die vermutlich grösste Einflussmöglichkeit und damit einhergehend auch eine grosse Verantwortung bei den Praxisausbildenden. Mit Befremden meinen Grasshoff und Schweppe das Zurückweisen von vermeintlichen Gewissheiten, was im vorliegenden Fall das Problem ist. Das bedeutet für Praxisausbildende eigene Sichtweisen, Deutungen, Orientierungen und Interventionen stets zur Disposition zu stellen und damit auch gelebte institutionelle Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und stellen zu lassen. Dies benötigt eine Haltung, die das Infragestellen der eigenen Praxis nicht nur zulässt, sondern ermutigt – oder, mit Schütze gesprochen eine „Haltung des Selbstzweifels und der erkundenden Selbstvergewisserung“ (Schütze, 1996, S.211).

Bei Reflexivität geht es um das „Verstehen eines Verstehens – und darum, damit auch die darin liegende Kontingenz dieses Verstehens sehen zu können“ (Köngeter, 2017, S. 96). Anders gesagt – Fälle lassen sich immer auch anders auslegen. Wer diese Sichtweise nicht zulässt, indem er oder sie sich auf einen vermeintlichen Expert*innenstatus zurückzieht, erschwert oder verbaut den Studierenden diesen für künftiges professionelles Handeln elementaren Kompetenzerwerb.

Wenn wir es im Studium der Sozialen Arbeit zum Anspruch nehmen, dass angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit „nicht nur bereits bestehende Praxis nachvollziehen können, bzw. nicht allein einsozialisiert werden sollen in ihren Beruf und die gesellschaftspolitischen Verhältnisse, sondern eben diese hinterfragen lernen und erlebte Praxis sowie die sie strukturierenden Bedingungen aufarbeiten können sollen, dann kommt der Analysefähigkeit und der Kritikfähigkeit gegebener Verhältnisse ein hoher Stellenwert zu“ (Göddertz & Karber, 2019, S. 77).

Und wenn wir den Anspruch haben, diese Fähigkeiten nicht nur in den Theoriesemestern, sondern auch im Praxismodul „erlernbar zu machen, in den Studierenden [...] zu wecken und sie zu ermutigen, Bestehendes zu hinterfragen und zu verändern“ (ebd.), dann kann Reflexivität als Kernkompetenz professionellen Handelns im Studium erworben werden.

Um Relationierungskompetenz im Studium erwerben zu können, müssen Studierende Theorie und Praxis als kritische Freundinnen und nicht als entfremdete ferne Bekannte erleben können – wobei wir thematisch wieder beim Anfang dieses Beitrags angelangt wären. Für die Gestaltung von Lernprozessen in den Theoriesemestern an der Hochschule heisst das, dass die Praxiserfahrungen der Studierenden stärker in den theoretischen Diskurs miteinbezogen werden müssen. Die Probleme, welche die Studierenden in der Praxis antreffen – sei es im Vorpraktikum, in der Freiwilligenarbeit, im klassischen Praxismodul oder im berufsbegleitenden Studium – müssen auch hier in den Fokus von Diskussionen gerückt werden. Dies setzt voraus, „dass die Lehrenden ihre Funktion nicht nur in der Vermittlung von Theorien und die

Kommunikation als unilateral und asymmetrisch begreifen, sondern sich selbst auch als Lernende sehen, die im Austausch mit den Studierenden von den Erwartungen profitieren, die diese in der Praxis erwerben“ (Ebert, zitiert nach Harmsen, 2014, S. 9).

Im Rahmen der Praxisausbildung wird Relationierungsarbeit dort geleistet, wo Handeln nicht nur angeleitet und eingeübt, sondern hergeleitet und begründet wird. Dazu ist es wichtig, dass Studierende in ihren Praxismodulen einer Offenheit für und einem Interesse an Theorie begegnen. Praxisausbildende sind hier in der Pflicht eine Kultur des Teilens zu pflegen. Dort wo bei ihnen ein Vorsprung an Methoden- und Organisationswissen vorhanden ist, kommen Studierende ihrerseits mit ganz frischem Theorie- und Wertewissen aus der Hochschule. Beide können voneinander profitieren und sich als Lernende zeigen.

3.5 Literaturverzeichnis

- Abplanalp, E., Cruceli, S., Disler, S., Pulver, C., Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit. Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. Haupt.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, R. & Müller-Hermann, S. (2013). Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der

- Sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busse, S., Ehlert, G. (2013). Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität: Massgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posch (Hg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47-63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A. & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Juventa.
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. und Otto, H.U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Werner Thole (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. & Stüwe, G. (2016). *Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes*

- für die Soziale Arbeit : in memoriam Wilfried Ferchhoff.* Beltz Juventa.
- Effinger, H. (2005). Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis. *Supervision*, (1), 3–7.
- Engelke, E., Borrmann, S. & Spatscheck, C. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (7., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Lambertus.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In: Z. Wulf (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer.
- Grasshoff, G. (2011) Kommentar zu den Beiträgen im Themencluster III „Genese von Professionalität im Ausbildungskontext“. In: Roland Becker-Lenz (Hg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit*. Materialanalysen und kritische Kommentare. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grasshoff, G. & Scheppe, C. (2012). Fallarbeit – Studium – Biographie. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grasshoff, G. & Scheppe, C. (2013) Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göddertz, N. & Karber, A. (2019). Berufliche Bildung Sozialpädagogik – Eine Spurensuche didaktischer Prinzipien. *Soziale Passagen*, 11(1), 65–80.
- Hanses, A. (2012). Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität*

Sozialer Arbeit und Hochschule. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, T. (2013). Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harmsen, T. (2014). *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit*. Springer.

Heiner, M. (2004). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Modelle, Konzepte und empirische Perspektiven*. Kohlhammer.

Köngeter, S. (2017). Professionalität. In: Fabian Kessl, Elke Kruse, Sabine Stövesand & Werner Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Barbara Budrich.

Moch, M. (2009). Wie lehrt Praxis? In: A. Mühlum und G. Rieger (Hg.), *Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt*. Jacobs.

Miller, T., Roland, R., Vonau, V. & Pfeil, P. (2021). *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit*. Springer.

Schneider, S. (2012). Jenseits von Forschungsseminaren ... – Offene Fragen zur Grundlegung von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hg.), *Pädagogische*

Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp.

Wigger, A., Weber, M., Sommer, A. (2012). Eine Weiterbildung der besonderen Art: Ein Pilotprojekt zur Ausbildung Reflexiver Professionalität. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlerlert & S. Müller-Hermann (Hg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.



