

# Praxiskompass – Zehn Methoden zur Sichtbarmachung von Kompetenzerwerb

Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit  
Studiengang Bachelor  
August 2023

Dieses Werk ist lizenziert:



[Creative Commons — Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International — CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

# Inhaltsverzeichnis

---

<b>1. Zehn Methoden zur Sichtbarmachung von Kompetenzerwerb</b>	<b>3</b>
<b>2. Kompetenzdimension Wissen</b>	<b>3</b>
2.1 Wissenskamm	3
2.2 Stegreifrede	4
<b>3. Kompetenzdimension Können</b>	<b>4</b>
3.1 Abwägen von Interventionen	4
3.2 Explizite und implizite Aspekte des Handelns	5
3.3 Fremdrelexion	6
<b>4. Kompetenzdimension Einstellung</b>	<b>7</b>
4.1 Prinzipienansatz	7
4.2 Eisbergmodell	8
4.3 Lebensweltorientierung als Rekonstruktionsinstrument	9
<b>5. Allgemeine Kompetenzbilanz (Dimension, Wissen, Können, Einstellung)</b>	<b>9</b>
5.1 Best-Self-Portrait	9
5.2 Die zwölf häufigsten Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler	10
5.3 Zehn Methoden zur Sichtbarmachung von Kompetenzerwerb im Überblick	11
<b>6. Literaturverzeichnis</b>	<b>12</b>

---

# 1. Zehn Methoden zur Sichtbarmachung von Kompetenzerwerb

Nachfolgend werden zehn Methoden aufgeführt, welche durch die\*den PA beispielsweise in einem Ausbildungsgespräch zur Sichtbarmachung des Kompetenzerwerbs umgesetzt werden können. Sie bieten sich sowohl für die summative als auch für die formative Beurteilung an. Diese Methoden müssen nicht zwingend angewendet werden, eigene Ideen, Adaptionen sind natürlich erwünscht.

Kompetenzen beinhalten die drei Dimensionen: Wissen, Können, Einstellungen<sup>1</sup>. Konkret fokussiert die Dimension des Wissens auf empirisches und theoretisches Regelwissen, die Dimension des Könnens auf methodisches und pragmatisches Handeln und die Dimension der Einstellungen oder Haltungen auf reflexives und normatives Beurteilen von Sachverhalten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (von Spiegel, 2021, S. 85–86). Für den Kompetenzerwerb und die Beurteilung kann es hilfreich sein, sich zu überlegen, welche Dimension primär betrachtet werden soll. Anschliessend kann eine Beurteilungsmethode gewählt werden, welche diese in den Fokus rückt. Entsprechend diesem Vorgehen werden nun zehn Methoden/Instrumente zur Beurteilung vorgestellt, die jeweils eine Dimension hervorheben.

## 2. Kompetenzdimension Wissen

### 2.1 Wissenskamm



Mit dem Wissenskamm können theoretische und empirische Wissens Elemente sichtbar und beurteilbar gemacht werden. Kösel (2019, S. 295) führt hierzu aus, dass zunächst ein konkretes Thema aus dem Praxisalltag auf einem Blatt Papier benannt wird, (z. B. Rückfall einer Klientin in eine Alkoholabhängigkeit nach mehrmonatiger Abstinenz). Nun halten die Studierenden alle Wissensaspekte fest, welche sie als relevant betrachten. Dabei führen sie mit einer durchgezogenen Linie aus, wie sie den eigenen Kompetenzstand hierzu auf einer Skala von 0 (nicht vorhanden) bis 10 (maximal ausgeprägt) einschätzen. Auch halten sie in einer gestrichelten Linie fest, welches Potenzial für einen weiteren Kompetenzerwerb gegeben ist oder erwünscht wäre.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rückfall einer Klientin in Alkoholabhängigkeit nach mehrmonatiger Abstinenz	Sucht-TRIAS nach Kielholz & Ladewig									
	Stadien der Sucht (Probieren, Genuss, Missbrauch, Gewöhnung, Abhängigkeit)									
	Risiko- und Schutzfaktoren für Rückfälle									
	Transtheoretisches Modell der Veränderung nach Prochaska & DiClemente									
	Motivierende Gesprächsführung nach Miller & Rollnick									
	Gendergerechte Beratung									
	....									

Abb. 1: Selbsteinschätzung mithilfe des Wissenskamms (in Anlehnung an Kösel, 2019, S. 295)

<sup>1</sup> Weiter Informationen zu Kompetenzen finden sich im Video zur Lernzielarbeit [Link Video Lernzielarbeit](#) Praxiskompass – Zehn Methoden zur Sichtbarmachung von Kompetenzerwerb,

Durch die Praxisausbildenden wird zeitgleich und nicht sichtbar für die Studierenden ein Blatt in gleicher Weise ausgefüllt. So können sich die Praxisausbildenden einerseits den eigenen Kompetenzstand bewusst machen und andererseits erkennbar machen, welcher Masstab aus ihrer Sicht für die Beurteilung beigezogen werden sollte (Kösel, 2019, S. 293–295). In Ergänzung zu Kösel können die Praxisausbildenden auch eine Fremdeinschätzung der Wissensinhalte der Studierenden direkt auf deren Wissenskamm vornehmen und ebenfalls zum erwünschten weiteren Kompetenzerwerb eine Einschätzung abgeben. Diese beiden Einschätzungen bilden die Grundlage, um sich über die benannten Wissensinhalte auszutauschen, Wissensgrundlagen darzulegen und kritisch einzuordnen. Den Praxisausbildenden ermöglicht dieses Vorgehen eine Beurteilung der vorhandenen Wissensaspekte der Studierenden.

## 2.2 Stegreifrede



Die Bedeutung der Rede aus dem Stegreif kommt aus dem 17. Jahrhundert. Stegreif war die damalige Bezeichnung für den Steigbügel. Reitende Boten haben damals ihre Mitteilungen am Bestimmungsort vorgetragen, ohne vom Pferd abzusteigen – eben direkt aus dem Stegreif. Für die Aktivierung von Wissen kann eine Stegreifrede lust- und wirkungsvoll sein. Da sie unvorbereitet und wohl auch meistens unbewertet ist, kann neben dem theoretischen Wissen (Definitionen und ggf. Kritik) auch ein emotionaler Wissensanteil (warum ist mir das wichtig? Welche Erfahrungen habe ich damit?) eingebaut werden. Eine Stegreifrede kann fast überall in einem freundlichen Klima stattfinden: In der Teamsitzung, in der Kaffeepause, bei der Vorbereitung eines anspruchsvollen Gespräches etc. Ein mögliches Vorgehen: Die Praxisausbildenden geben den Studierenden ein Wissensgebiet vor – oder die Studierenden wählen sich selbst eines aus – und legen einen Zeitrahmen fest. Ohne Vorbereitung sprechen die Studierenden jetzt über das Thema. Dabei sind mögliche «Leitplanken» wie Ist-Soll-Weg dazu oder auch das Vereinen von Widersprüchen oder die Herleitung einer Lösung für eine bestehende Situation denkbar. Die Studierenden können sich auch auf Rhetorik-Elemente fokussieren, daher bietet es sich an, ein bekanntes Wissensthema zu wählen – lachen ist erlaubt!

## 3. Kompetenzdimension Können

### 3.1 Abwägen von Interventionen

Das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit folgt nicht einer Ursache-Wirkung Kausalität und ist damit nicht standardisierbar. Die Interventionen betreffen sehr oft Klientinnen und Klienten und werden von diesen ebenso beurteilt wie von den Fachpersonen selbst. Auch wird allen Beurteilungen eine Bedeutung zugeschrieben. Nach Hochuli Freund & Stotz bauen «hilfreiche Interventionen [...] darauf, dass sie von allen getragen werden». (2017, S. 294) Deshalb sollte neben der fachlichen Einschätzung auch die soziale Einschätzung berücksichtigt werden, um Interventionen im Vorfeld des Handelns oder auch im Nachhinein einzuschätzen. Im Ausbildungsgespräch können die Studierenden bezogen auf eine benannte Situation unterschiedliche Handlungsoptionen formulieren oder diese bereits formuliert mitbringen. Mit diesen Handlungsoptionen und dem unten abgebildeten Graphen kann dann unterschiedlich gearbeitet werden:

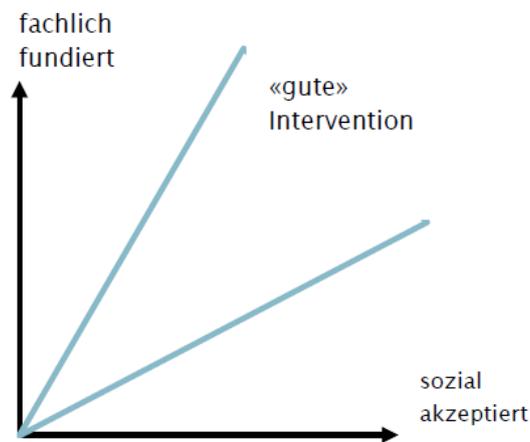


Abb. 2: Einschätzungsgraph für sozialarbeiterische Interventionen (in Anlehnung an Renoldner et al., 2007, S. 87)

Beispielsweise können die Studierenden die Handlungsoptionen selbstständig begründen und entlang ihrer Begründung auf dem Graphen von fachlich fundiert und sozial akzeptiert einordnen. Auch kann diese Einordnung gemeinsam mit den Praxisausbildenden vorgenommen werden. Natürlich können auch die Praxisausbildenden unterschiedliche Handlungsoptionen getrennt von den Studierenden formulieren, ins Gespräch mitbringen oder bereits einschätzen. Der Graph kann auch mit anderen Achsen beschriftet werden und es kann diskutiert werden, was eine solche Einschätzung in Bezug auf mögliche Handlungsoptionen mit sich bringt. Den Praxisausbildenden ermöglicht diese Methode das Handlungsrepertoire der Studierenden bezogen auf eine Situation sichtbar zu machen. Dabei wird auch auf Fachwissen zurückgegriffen und mit dem Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven ebenso die Dimension Einstellungen angesprochen.

### 3.2 Explizite und implizite Aspekte des Handelns



Mit der Methode des Beobachtens soll in erster Linie das methodische Handeln beurteilt werden können. Gemäss Chomsky (1965) kann von einem beobachtbaren, expliziten Teil des professionellen Handelns ausgegangen werden und von einem unsichtbaren, impliziten (vgl. Methode 7, Eisbergmodell). Unter der expliziten, beobachtbaren Tätigkeit sind beispielsweise die Gesprächsstruktur in einem Beratungsgespräch oder die thematische Fokussierung und didaktische Umsetzung eines Projekts in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gefasst. Von aussen ist demnach erkennbar, wie etwas strukturiert wird, welche methodische Vorgehensweise gewählt wird und welche organisatorischen Eckpunkte gesetzt werden. Implizit, und damit nicht von aussen beobachtbar, ist jedoch beispielsweise die Begründung für das Stellen einer bestimmten Frage in einem Beratungsgespräch oder das gedankliche Hinzuziehen von Handlungswissen in einer akuten Krisensituation. Die Inhalte, Entscheide, Begründungen und Bezugspunkte dieser Gedanken sind von aussen nicht erkennbar (Junghans, 2022, S. 121–122).

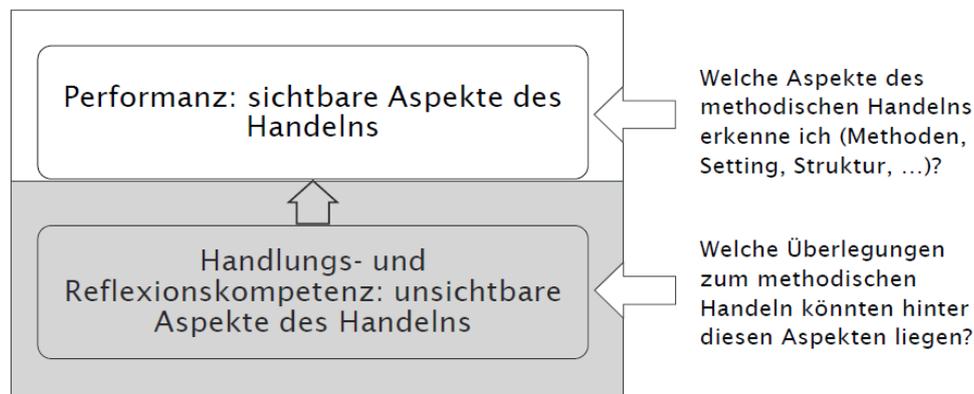


Abb. 3: Explizite und implizite Aspekte des Handelns (in Anlehnung an Meyer, 2018, S. 147)

Schritt 1: Die beobachtete Person – in der ersten Phase eines Praxismoduls die Praxisausbildenden – unterstützt diese Methode darin, das eigene Analysieren, Planen und Handeln zu reflektieren und so sich selbst bewusst zu machen. Die beobachtende Person – zuerst die Studierenden – kann in einer Hospitationssituation zunächst auf explizite Tätigkeiten der Praxisausbildenden achten. Zudem können die Studierenden Hypothesen für sich festhalten, welche auf die impliziten Aspekte des Handelns der Praxisausbildenden zielen.

Schritt 2: In einem der Handlungssituation nachgelagerten Reflexionsgespräch wird die Situation gemeinsam hinsichtlich expliziter und impliziter Elemente analysiert. Die beobachtende Person schildert, was sie gesehen hat und von welchen dahinterliegenden Gedanken sie hierbei ausgegangen ist. Die beobachtete Person kann diese Äusserungen bestätigen oder korrigieren. Die Beobachtungen fokussieren auf das methodische Handeln, nehmen aber auch empirisches und/oder theoretisches Wissen oder Wertvorstellungen und daraus abgeleitete Vorgehen auf.

Schritt 3: Im Verlauf des Praxismoduls werden die Rollen getauscht. Die Praxisausbildenden nehmen die beobachtende Rolle ein, die Studierenden die ausführende. Für die Praxisausbildenden wird in diesem Austausch erkennbar, was hinter dem Handeln der Studierenden liegt, wie fundiert das methodische Repertoire ist, aber auch ob das Wissen und die Einstellung abgestützt sind.

### 3.3 Fremdrelexion



Zusammen mit den Praxisausbildenden bestimmen die Studierenden, welchen Kompetenzbereich sie genauer anschauen wollen. Sie definieren den Kompetenzbereich und legen gemeinsam einen individuellen Schwerpunkt für sich fest. Dann definieren sie das Setting, in welchem sie den entsprechenden Kompetenzbereich einsetzen und reflektieren lassen wollen, erarbeiten für sich die entsprechenden Massnahmen/Haltungen/Vorgehen und laden ihre Praxisausbildenden ein, sie in diesem Setting zu beobachten resp. die entsprechenden Unterlagen zu begutachten. Die Praxisausbildenden reflektieren anschliessend mit den Studierenden ihre Beobachtungen konkret auf den Kompetenzbereich fokussiert und die Studierenden schätzen ein, inwiefern sie den Schwerpunkt erreicht haben resp. welche weiteren Entwicklungsschritte noch notwendig sind. Der Abschluss der Beobachtung und anschliessenden Reflexion auf Basis der vereinbarten Settings kann seitens Praxisausbildende auch als Grundlage für die summative Bewertung eines Kompetenzbereichs herangezogen werden.

## 4. Kompetenzdimension Einstellung

### 4.1 Prinzipienansatz

Um eine Beurteilung in der Dimension der Einstellung vorzunehmen, kann der «Prinzipienansatz» (Beauchamp & Childress, 1979) herangezogen werden. Er erfolgt in vier Schritten:



1. Kontrasterfahrung benennen (ethisch-moralisches Problem)
2. Bezug von Prinzipien (z. B. Berufskodex)
3. Auswahl der zur Kontrasterfahrung passenden Prinzipien
4. Abwägung und Begründung der Prinzipien bezüglich des Vorrangs.

In einem ersten Schritt wird von der erlebten Situation, welche genauer untersucht werden soll, berichtet. Oftmals zeichnen sich solche Situationen durch eine sogenannte Kontrasterfahrung (Lob-Hüdepol, 2011, S. 19) aus. Die Studierenden nehmen ein Spannungsfeld oder einen Konflikt in einer Situation wahr oder beobachten ein Nichtgelingen einer professionellen Intervention. Nach der Darlegung dieser Kontrasterfahrung werden professionsethische Entscheidungsfindungsmodelle und darin benannte Grundwerte der Sozialen Arbeit beigezogen. Dies kann beispielsweise ein Berufskodex oder spezifische berufsethische Prinzipien, wie sie Kaminsky (2018, S. 184) ausgearbeitet hat, umfassen. Die Studierenden legen nun eigenständig und verständlich dar, weshalb sie in vorliegender Situation welche Grundwerte als zentral ansehen. Diese stehen oftmals miteinander in Konflikt. So kommt es beispielsweise bei einer suizidalen Äusserung zu einem Konflikt zwischen den Grundwerten der Autonomie und der Fürsorglichkeit. Nach dem begründeten Explizieren dieser Grundwerte argumentieren die Studierenden, weshalb sie welchem dieser Grundwerte in vorliegender Situation den Vorrang geben und was dies für das weitere professionelle Handeln in dieser Situation bedeutet.

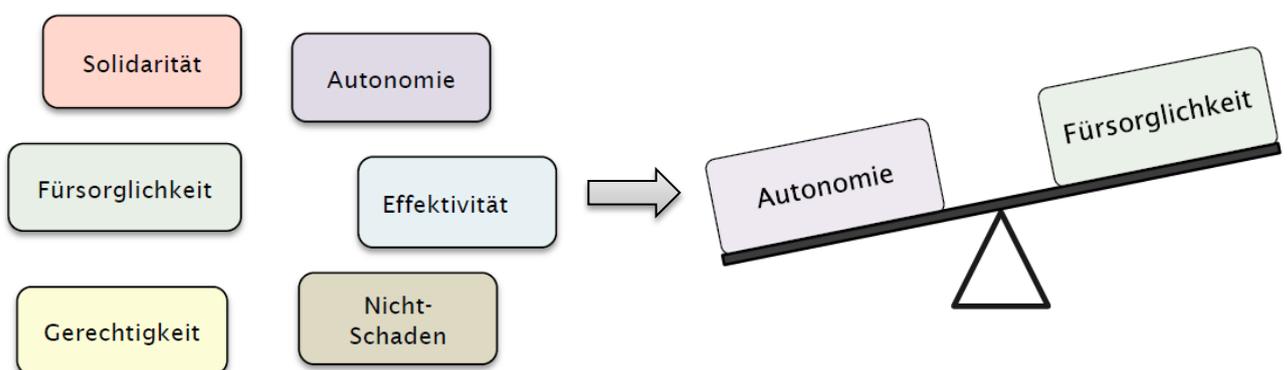


Abb. 4: Anwendung des Prinzipienansatzes (eigene Darstellung)<sup>2</sup>

Mit dieser Anwendung des Prinzipienansatzes wird die Dimension der Einstellung am stärksten fokussiert. Es muss für das weitere Vorgehen ethisch begründet werden, welche Werte und Normen als zentral erachtet werden. So wird beispielsweise ersichtlich, ob eine bestimmte Situation als

<sup>2</sup> Für diese Darstellung wurden die Prinzipien nach Kaminsky (2018, S. 184) verwendet.

problematisch eingeschätzt wird, auf welches ethische Wissen zurückgegriffen werden kann und wie Haltungs- und Einstellungsfragen diskutiert werden können. Dieser Austausch unterstützt die Praxisausbildner\*innen darin, die professionsethische Kompetenz der Studierenden beurteilen zu können.

## 4.2 Eisbergmodell



Die Beobachtung zielt auf Erfassung, Dokumentation und Analyse des Handelns und damit auf die Beurteilung der Kompetenzen bzw. der Kompetenzentwicklung der Studierenden (vgl. Methode 4, explizite und implizite Aspekte des Handelns). Die Beobachtung ist somit Voraussetzung für die ständige Reflexion des eigenen Kompetenzerwerbs und dienen den Praxisausbildenden auch der Optimierung der Settings im Praktikum an den aktuellen Kompetenzstand der Studierenden. Des Weiteren bildet sie die Grundlage für eine individuelle Beratung sowie für eine begründete Rückmeldung zum bisherigen Kompetenzerwerb. Außerdem kann eine zielgerichtete und reflektierte Beobachtung die Basis einer abschließenden Erfolgskontrolle darstellen, indem die vorab formulierten Kompetenzerwerbsaspekte mit dem tatsächlich beobachteten Kompetenzstand der Studierenden verglichen werden. In allen Beobachtungssettings besteht die Herausforderung darin, dass das effektiv physische Setting (Sachebene), das beobachtet wird, analog des Eisbergmodells lediglich rund 20% der effektiven Situation ausmacht. Rund 80% der beobachteten Vorgänge sind den Beobachtenden nicht auf der Sachebene, sondern erst auf der Beziehungsebene/emotionalen Ebene ersichtlich. Dazu gehören die je eigenen Erfahrungen, Bindungen, Vorlieben, Erinnerungen, Stimmungen, Empfindungen etc., welche in den meisten Fällen lediglich durch Tonfall, Mimik und Gestik manifestiert werden. Aufgrund dieser Tatsache können Wahrnehmungs- und/oder Beurteilungsfehler entstehen.

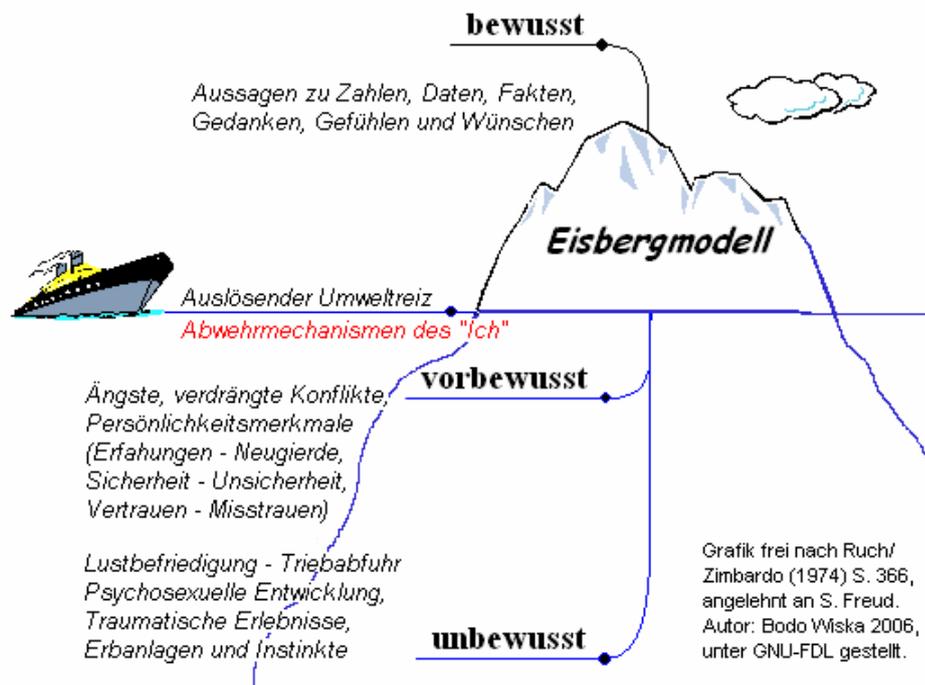


Abb. 5: Das Eisbergmodell



### 4.3 Lebensweltorientierung als Rekonstruktionsinstrument

Die eigene Einstellung gegenüber einer Situation, einem Sachverhalt oder einer Person, ist immer äusserst subjektiv geprägt. Haltungen und Deutungen geben einem Menschen Sicherheit und Effizienz, da sie ihm routiniertes Verhalten ermöglichen, das nicht ständig hinterfragt werden muss. Eben solche Haltungs- und Deutungsmuster können aber auch Relevantes verbergen und zu unreflektierten Annahmen und Handlungen führen. Grunwald und Thiersch halten hierzu fest, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit Distanz zur Lebenswelt der Adressat\*innen einnehmen sollten, um überhaupt Nicht-Gelingendes und Pseudokonkretheiten in deren Lebenswelt erkennen zu können (2010, S. 107). Diesen Blick auf Adressat\*innen der Sozialen Arbeit können Fachpersonen der Sozialen Arbeit auch auf sich selbst richten. Elemente der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit können Studierende deshalb darin unterstützen, auch zu ihren eigenen Deutungen und Haltungen Distanz einnehmen zu können und sie damit erkennbar zu machen. Im Ausbildungsgespräch kann dies beispielsweise auf folgende Art umgesetzt werden:

Praxisausbildende und Studierende führen ein Gespräch über eine konkrete Situation, die sich zugetragen hat. Die Studierenden halten hierzu alle Deutungen fest, welche sie hinsichtlich dieser Situation gemacht haben. Dasselbe nehmen zeitgleich die Praxisausbildenden vor. Als unterstützende Frage wird hierbei folgende gestellt:

Wie verstehe und deute ich die Situation?

Ebenso versuchen die Studierenden und die Praxisausbildenden zu beschreiben, wie sie gehandelt haben. Die formulierten Deutungen und Handlungen können daraufhin auf mögliche Muster hin untersucht werden. Dieser Austausch bildet so die Grundlage für die Diskussion von Haltungs- und Einstellungsfragen.

## 5. Allgemeine Kompetenzbilanz (Dimension, Wissen, Können, Einstellung)



### 5.1 Best-Self-Portrait

Die\*der Studierende fragen in der zweiten Hälfte des Praxismoduls bis zu 20 Kolleg\*innen, Vorgesetzte, Mitstudierende, aber auch Freund\*innen, Familienmitglieder etc. an und bittet sie, jeweils drei kurze Anekdoten aufzuschreiben zu folgenden Leitfragen:

- Ich welcher Situation hast Du mich in Bestform erlebt?
- Welche besonderen Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) hast Du in dieser Situation an mir festgestellt?
- Was habe ich in dieser Situation Wertvolles kreiert?

Die Studierenden ordnen die Rückmeldungen (ggf. zusammen mit den Praxisausbildenden). Gemeinsam wird überlegt, welche Kompetenzbereiche in welchen Praktikums-Settings noch weiter gefördert werden müssten, welche Aussagen ggf. für die Kompetenzmessung beigezogen werden können, welche Stärken, Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten sinnvollerweise zusätzlich/neu noch eingesetzt werden können.



## 5.2 Die zwölf häufigsten Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler

Losgelöst von den Kompetenzdimensionen können sich in Beurteilungssituationen immer Fehler einschleichen. Als anregende Selbstreflexion für Praxisausbildende werden hier deshalb die zwölf häufigsten Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler aufgeführt:

1. Halo-Effekt bzw. Heiligenschein-Effekt (einzelne Eigenschaften überstrahlen das Gesamtbild positiv wie negativ)
2. Primär-Effekt (der erste Eindruck prägt lange Zeit, positiv wie negativ)
3. Rezenzeffekt bzw. Nikolaus-Effekt (spät eingehende Eindrücke prägen das Gesamtbild)
4. Kleber-Effekt (die Beurteilungshistorie prägt das Gesamtbild) und logische Fehler (es werden Eigenschaften vermutet, die aus einer Rolle resultieren)
5. Hierarchie-Effekt (Höhergestellte müssen besser sein; Tiefergestellte schlechter)
6. Milde- bzw. Strenge-Effekt (Neigung, zu mild oder zu streng zu beurteilen)
7. Pygmalion-Effekt (das Bild des\*r Anderen wird unbewusst/bewusst mit dem Effekt kommuniziert, damit sich der\*die Andere sich entsprechend verhält)
8. Projektion (Menschen, mit denen wir etwas gemeinsam haben, werden positiver eingeschätzt)
9. Stereotype-Effekt (Schubladen-Denken: vorgefasste Meinungen zu bestimmten sozialen Gruppen)
10. Benjamin-Effekt (zu milder oder strenger Umgang mit Jüngeren)
11. Angst vor Diskussionen oder Konflikten und daraus folgend unentschlossene Beurteilung
12. Aufmerksamkeitsfehler/ selektive Wahrnehmung (wir sehen nur das Offensichtliche und übersehen Anderes)

### 5.3 Zehn Methoden zur Sichtbarmachung von Kompetenzerwerb im Überblick

	Methode	Kompetenzdimension	Mögliche Vorteile der Anwendung
	Wissenskamm	Wissen	Professionelle Handlungen und Interventionen bedingen fachliches Wissen (empirisches, theoretisches etc.). Diese Methode deckt bestehende Wissensdimensionen auf und kann auf Wissenslücken hinweisen.
	Stegreifrede	Wissen	Wissen muss in der Praxis oft schnell abgerufen werden können, mit dieser Übung oder Methode, kann das rasche Abrufen und Verbalisieren von bestehendem Wissen geübt werden.
	Abwägen von Interventionen	Können	Handlungen und Interventionen müssen in der Praxis fachlich und professionell begründet werden können. Diese Methode ermöglicht es Interventionen professionell zu planen und deren möglichen Auswirkungen prospektiv abzuwägen.
	Explizite und implizite Aspekte des Handelns	Können	Professionelles Handeln weist sowohl implizite wie explizite Aspekte auf. Diese Methode ermöglicht es insbesondere implizite Aspekte zu hervorzuheben und anderen zugänglich zu machen.
	Fremdrelexion	Können	Ein systematisiertes Feedback durch andere über das eigene Handeln kann zur Bildung einer professionelleren Identität beitragen.
	Prinzipienansatz	Einstellung	Werte und Normen können im Widerspruch zueinanderstehen. Der Prinzipienansatz kann dabei unterstützen Abwägungen systematisch und professionell vorzunehmen.
	Eisbergmodell	Einstellung	Nicht alle Situationen in der Praxis sind wahrnehmbar. Durch das Eisbergmodell kann ein Bewusstsein gegeben über wahrnehmbaren Elementen und unbewussten Elementen der Praxis entstehen.
	Lebensweltorientierung als Rekonstruktionsinstrument	Einstellung	Eigene Deutungsmuster zu Erfahrungen oder Situationen können durch diese Methode offengelegt und reflektiert werden.
	Best-Self-Portrait	Allgemeine Kompetenzbilanz	Den Blick auf die Best-Practice Beispiele anderer, ermöglicht von den Beispielen anderer zu lernen, um Schlüsse für die eigene Praxis zu ziehen.
	Die zwölf häufigsten Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler	Allgemeine Kompetenzbilanz	Vergegenwärtigung von Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehlern kann dazu beitragen, Situationen, Einstellungen und Haltungen zu kritisch zu reflektieren.



## 6. Literaturverzeichnis

- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (1979). Principles of biomedical ethics. Oxford University Press.
- Biewers Grimm, S., Schumacher, A. & Böwen, P. (2021). Praxisphasen abschliessen und gemeinsam Evaluieren. In M. Kriener; A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 207–219). Beltz Juventa.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. The M.I.T. Press.
- Collins, A. & Kapur, M. (2014). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of the learning sciences* (2. Aufl., S. 109–127). Cambridge University Press.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453–494). Lawrence Erlbaum.
- Dehnbostel, P., Hiestand, S. & Gillen, J. (2017). Der Kompetenzreflektor – ein Verfahren zur Analyse, Reflexion und Validierung von Kompetenzen. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (3. Aufl., S. 82–98). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Friedli, F. & Marti, B. (2023). Studierende ausbilden – von der Rekrutierung bis zu den Lernprozessen. In C. Pulver & E. Abplanalp. Neuauflage Lernen in der Praxis (S. XY). Verlag.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2010). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 101–112). Verlag Barbara Budrich.
- Güntert, S. (2019). Beurteilen in der Praxisausbildung. In E. Abplanalp (Hrsg.), *Lernen in der Praxis. Die Praxisausbildung im Studium der Sozialen Arbeit* (2. akt. Aufl., S. 123–158). interact.
- Hochuli Freund & U. & Stotz, W. (2017). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch (5. Aufl.). Kohlhammer.
- Junghans, C. (2022). Beobachtung und Beurteilung von Lehr-Lernprozessen – eine Professionalisierungsgelegenheit mit Doppeldeckerpotenzial. *Seminar*, 28(3), 116–136.
- Kaminsky, C. (2018). Soziale Arbeit - normative Theorie und Professionsethik. Verlag Barbara Budrich.
- Kösel, S. (2019). Kasuistische Methoden für Praxisausbildende in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihren Praxisphasen. In L. Hollenstein & R. Kunz (Hrsg.), *Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule* (S. 285–304). Verlag Barbara Budrich.
- Lob-Hüdepol, A. (2011). Nur moralisch - oder auch noch ethisch? *SozialAktuell*, 43(3), 18–21.
- Meyer, H. (2018). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung (10. Auflage). Cornelsen.Küng, R., Staudacher, D. & Panfil, E.-M. (2018). Ein zentrales pädagogisches Modell für die Praxisausbildung: «Cognitive Apprenticeship». In: *PADUA*, 13(2), 115–123. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000424>
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. von Harrach, T. Loer & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen* (S. 57–78). UVK.
- Renoldner, C., Rabenstein, R. & Scala, E. (2007). Einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Ökotopia Verlag.
- Roth, A. & Burkard, S. (2021). Qualifiziert anleiten. In M. Kriener; A. Roth, S. Burkard & H. Gabler (Hrsg.), *Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit* (S. 141–159). Beltz Juventa.
- von Spiegel, H. (2021). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis (7. Aufl.). UTB.
- Scherpner, M., Richter-Markert, W. & Sitzenstuhl, I. (1992). *Anleiten, Beraten und Lehren: Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns. Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von Mitarbeiterinnen*. Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.