

In: Hoffmann, Nicole / Walter, Burjā (Hg.):
Brüdersläge - Das Verhältnis von
Theorie und Praxis in
pädagogischen Praxisspielen
Münster 2003, Lit.-Verlag
S. 133 - 151

Anke Spies

Praxisprojekte – Ein alter Hut mit neuen Federn oder innovative Brücke über die Theorie-Praxis-Kluft?

Praxisprojekte – als spezifische Form des Projektstudiums – haben speziell in sozialpädagogischen Studiengängen zwar Tradition und Bestand, aber wenig Präsenz im aktuellen Fachdiskurs. Das mag daran liegen, dass sie tatsächlich ein „alter Hut“ sind oder dass sie – dort wo sie vorhanden sind – für alle Beteiligten so zeit- und arbeitsintensiv sind, dass für eine diskursive Verständigung keine Zeit mehr bleibt. Für die erste Vermutung spricht, dass im Zuge von aktuellen Studienreformen an Fachhochschulen deren traditionsreiche Praxisprojekte z.T. in Organisationsnot geraten – dagegen und eher für die zweite Vermutung sprechen meine Erfahrungen aus der Leitung von zwei nicht-curricular verankerten Praxisprojekten an den Universitäten in Münster und Koblenz.

Diese Erfahrungen werde ich nach einer überblicksartigen Kennzeichnung von Praxisprojekten im Rahmen der Projektstudienidee, ihrer hochschuldidaktischen Herausforderung und der Einbindung meiner Überlegungen in die aktuelle Diskussion um sozialpädagogische Schlüsselkompetenzen exemplarisch anhand eines aktuellen Projektes im Handlungsfeld der lebensweltorientierten, offenen Kinder- und Jugendarbeit darstellen.

1. Praxisprojekte – eine spezifische Form des Projektstudiums

Zugegeben, eine Renaissance des Projektbooms, der im Zuge der Bildungsreform der 60er und 70er-Jahre diskutiert und ausprobiert wurde, ist gegenwärtig nicht zu erwarten. Die damals besonders für die Bereiche außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung fruchtbare Umsetzung von u.a. reformpädagogischen Ideen ist in ihren politischen Implementierungen heute m.E. hochschuldidaktisch nicht praktikierbar – und von daher gewiss ein alter Hut. Aber: Trotz regelmäßiger Abgesänge auf Aktualität und Attraktivität sowie nur vereinzelter aktueller Veröffentlichungen gibt es Praxisprojekte, die – auch ohne curriculare Veran-

¹ Einen umfassenden Überblick über aktuelle Formen und Ausrichtungen des Projektstudiums sowie dessen curriculare Einbindung besonders an Fachhochschulen bietet Preis (1998, 138 ff).

200921

1670389

kerung – über viele Jahre hinweg erfolgreich arbeiten. Seitens Studierender gibt es eine erstaunliche Bereitschaft, sich in neuen Projekten zu engagieren.

Ehemals als Form umfassender Hochschulkritik, gegen hierarchische Strukturen, für weniger Leistungs- und mehr Mitbestimmungsorientierung als Weg zu mehr Praxisbezug der Wissenschaft ins Leben und in die Diskussion gerufen, ist es heute weniger die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen oder gar der Wunsch nach Selbstorganisation und Kollektiv denn die Möglichkeit in einem relativ geschützten Rahmen und quasi als „Gruppenevent“ innovativ einem zuvor erhobenen, offensichtlichen Bedarf zu nähern und gleichzeitig im wissenschaftsorientierten Universitätsstudium Praxiserfahrungen zu sammeln.

Ging die Idee der Praxisprojekte in den 70er-Jahren noch vom exemplarischen und handlungsorientierten Lernen als „politische und didaktische Alternative zum verkrusteten traditionellen Studium“ (Oelschlägel 1976, 65) aus, ist heute nicht mehr das selbstgesteuerte Lernen das Politikum an sich, sondern „die sich dadurch ergebenden Bewusstwertungsprozesse bergen das politische Potenzial“ (Straub 2001, 37). Durch die direkte Konfrontation mit Benachteiligungen von Randgruppen und Minderheiten – deren Situation vornehmlich Inhalt von Praxisprojekten ist – erfahren die Studierenden lange vor dem sog. „Praxischock“ die individuellen Auswirkungen sozialer Ungerechtigkeit. Durch die pädagogischen Beziehungen der Praxiskontakte werden sie erfahrungsgemäß für deren politische Dimension sensibilisiert.

Praxisprojekte als eine Form des Projektstudiums sind gekennzeichnet durch Selbstorganisation im Sinne von angeleiteter und begleiteter Eigenaktivität, Mitbestimmung in der konzeptionellen Entwicklung der Praxis, exemplarischem Lernen sozialpädagogischer Praxis und deren innovativer Weiterentwicklung unter Bezug auf den aktuellen Fachdiskurs (vgl. Epping/Kaiser/Stork 1996). In den von mir begleiteten Praxisprojekten hatten die Studierenden dafür mindestens ein Jahr einen

Zeitaufwand von ca. 10 - 12 Stunden² pro Woche einzukalkulieren. In der von Preis (1998, 138ff.) aufgestellten Klassifizierung aktueller Projekterscheinungsformen sind nicht-curricular verankerte, langfristig angelegte Praxisprojekte in universitären Studiengängen³ mit jährlich wechselnden TeilnehmerInnen nicht aufgeführt. Solcherart gestaltete Praxisprojekte unterscheiden sich in ihrer langfristigen Anlage und der in der Praxis intervenierenden Tätigkeit von zeitlich begrenzten, forschungsbezogenen Studienprojekten, die mit einem Bericht abschließen – aber explizit auf ein forschendes Projektstudium⁴ bezogen bleiben. Beides sind (bislang) fakultative Angebote, in deren Rahmen aber auch Leistungsnachweise im Studienschwerpunkt erworben werden können oder ein studienbegleitendes Praktikum absolviert werden kann.

Trotz ihres Handlungspotenzials und der projektkonstituierenden „unmittelbare(n) berufliche(n) Praxisrelevanz“ (Preis 1998, 145) sind Praxisprojekte in erster Linie Ausbildungsveranstaltungen und unter der Maxime des Lernpotenzials für die Studierenden zu betrachten – eine Leitlinie, die zugleich das fachliche Niveau für die praktische Tätigkeit herausfordert, denn die kritische Orientierung am aktuellen Fachdiskurs wird ebendort in Praxis umgesetzt, die wiederum theoretisch reflektiert wird: Die Lernziele sind hier identisch mit dem Studienziel der kritischen Überprüfung und problembezogenen Weiterentwicklung eines Tätigkeitsfeldes unter Einsatz wissenschaftlicher Theorien (vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989). Das an Theorie rückgebundene exemplarische Praxisprojekt lässt die sinnliche Wahrnehmung des Handlungsfeldes durch die Auseinandersetzung mit seiner historischen Dimension, seinen theoretischen Analysen im Fachdiskurs und der Weiterentwicklung eigener Praxis zur Lernfolie für den Zusammenhang zwischen Tätigkeit und

² d.h. 4 Semesterwochenstunden Theorieseminar (anzurechnen als Belegzeiten), 3 Stunden Praxisbegleitung/Teamorganisation und 3 - 5 Stunden Praxis (sowohl ehrenamtlich, als auch auf Honorarbasis vergütet).

³ In dieser Form – wenn auch mit unterschiedlichen Modellen der Trägerschaften – werden sie u.a. an den Universitäten Münster, Koblenz, Osnabrück und Rostock angeboten.

⁴ Zum Potenzial von Studienprojekten dieses Typus' vgl. den Beitrag von Christian Schrapper in diesem Band.

Erkenntnis sowie zur Auslotung von Handlungsspielräumen einer späteren Berufspraxis werden – ein „Wesensmerkmal des Projektstudiums“ (Oelschlägel 1976, 69). Das „Prinzip Untersuchung“ (ebd., 70) ist also im Praxisprojekt enthalten, findet dort aber andere Umsetzungen als im forschungsbezogenen Projektstudium und hat andere praktische Konsequenzen. Die Fragestellungen sind nicht vorgegeben sondern entwickeln sich aus der praktischen Tätigkeit der Studierenden heraus, werden theoretisch reflektiert, prozessorientiert verfolgt und stetig weiterentwickelt sowie im Ergebnis praktisch umgesetzt, also Praxis permanent durch Handlungsforschung weiterentwickelt.

Der Transfer aus dem beruflichen Praxisfeld in die theoretische Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs und wieder zurück ins Feld bedarf ebenso wie die gesellschaftlichen Partizipationsanteile, die Selbstbefähigungskomponente und die institutionelle Einbindung eines speziellen hochschuldidaktischen Rahmens.

2. Hochschuldidaktische Herausforderungen – Exemplarisches Lernen im selbstorganisierten Raum

Die systematische Vermittlung praktischer Erfahrungen und deren Rückkopplung an das theoretische Studium war bereits 1908 in Alice Salomons Konzept der sozialen Frauenschulen enthalten. Heute versuchen wir diese Rückkopplung durch die curriculare Verankerung von Praktika in den berufsbezogenen pädagogischen Studiengängen zu sichern, haben aber nach wie vor mit der bereits 1917 von Salomon erkannten problematischen Auswahl geeigneter praktischer Ausbildungsmöglichkeiten zu kämpfen (vgl. Salomon 2000, 469).

Heute wie vor fast 100 Jahren ist das Ziel der pädagogischen Hochschulbildung „sowohl Wissen lehren wie beim Handeln anleiten“ (Salomon 2000, 463, Hervorheb. i. Orig.). So verlangt z. B. die Studienordnung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau, dass das Studium die Studierenden befähigt, „mit Hilfe der erworbenen Kenntnisse und des vorhandenen Methodenwissens das Tätigkeitsfeld zu verstehen und zu analysieren sowie Situationen in diesem Feld unter Einsatz wissenschaftlicher Theorien und Handlungskonzepten

tionen zu bewältigen“ (vgl. ebd. § 3 (2), 1987). Eine Vermittlungsinstanz dieser Zielvorgabe sind die beiden obligatorischen Praktika, die das Spannungsfeld Theorie und Praxis erfahrbar und reflektierbar machen sollen. Hier sollen Einblicke in Institutionen und Tätigkeitsfelder vermitteln und die fachliche wie auch persönliche Reflexion angeregt werden. Damit sind Praktika zwar „wichtige Orte, (um) Orientierungs- und Deutungswissen (...) von Professionalität zu gewinnen“ (Schulze-Krüdener/Homfeld 2001, 199); aber: Die Studierenden wählen ihre Praktikumsstellen immer individuell und werden sinnvoller Weise auch weitgehend individuell von den HochschuldozentInnen betreut. Exemplarisches Lernen ist in diesem Setting zwar zweifellos möglich, kann aber kaum systematisch geplant werden, denn auf den nicht oder nur selten kalkulierbaren ‚Faktor Praktikumsstelle‘ und die dortige Anleitung haben hochschuldidaktische Bemühungen kaum Einfluss.

Praxisprojekte bieten wie Praktika Lernanlässe der Wissenskontextualisierung, Berufskennntnisse, wissenschaftliche Reflexion, Gestaltungsproben und tragen ebenfalls zur Persönlichkeitsbildung bei (vgl. Homfeld/Schulze-Krüdener 2000, 245ff.), bieten aber darüber hinaus zusätzlich Raum für „selbststrägliches/selbstgesteuertes Lernen, Empowerment und Management“ (Straub 2001, 36). Die Studierenden finden hier außerdem Identifikationsangebote in einer überschaubaren Gruppe und gezielte Integrationserfahrungen zwischen Theorie und Praxis. Praxisprojekte können – jenseits praktikumstypischer, institutioneller und individueller Gestaltungsgrenzen – die Lücke im Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis füllen und sinnvolle Ergänzung aber auch Alternative zu regulären Praktikumserfahrungen sein.

Hochschuldidaktisch ist zunächst ein offenes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu etablieren, welches zwar die für die Verantwortlichkeiten notwendigen Hierarchien berücksichtigt, sich in der Praxis der überschaubaren Gruppe aber ungleich persönlicher als in sonstigen Lehrveranstaltungen gestaltet. Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung müssen sich an Erfahrungen und Bedürfnissen des Praxisrahmens sowie aktueller Projektentwicklungen orientieren, d.h. langfristige Seminarplanungen werden von flexibler Themengestaltung, höchstens semesterweise und immer in Abstimmung mit dem aktuellen Bedarf der Praxis zu

Semesterbeginn abgelöst. Ohne einer Beliebigkeit der Inhalte zu erliegen, müssen von Leitungsseite auch entferntere Projektziele (wie die Entwicklung von Modellprojekten) in die wissenschaftliche Auseinandersetzung integriert werden. Zudem müssen Projektneulinge Gelegenheiten erhalten, in den Stand der jeweiligen theoretischen Reflexion gesetzt zu werden.

Der hohe Selbstbestimmungsanteil der Studierenden geht i.d.R. mit (nicht immer unproblematischen) gruppendynamischen Prozessen einher, die der Begleitung mehr als der Leitung bedürfen und von Lehrenden eine hohe Selbstlernbereitschaft erfordern. An all jenen Stellen, in denen die Studierenden aus Unsicherheit ihre fachlichen Kompetenzen unterschätzen und ohne Leitung mit Anforderungen der Praxis (besonders im administrativen Bereich) überfordert wären, ist der Lehr- und Lernprozess eher im Sinne von Team-Coaching zu gestalten. Die Lehrperson ist dabei zuständig für Moderation, Tagesordnung, Themenzentrierung, Ermutigung bzw. Bremsen, Schutz, Visualisierungen, Struktur, Ergebnisicherung, Zeitmanagement und Planung. Sie sollte bestrebt sein, möglichst viele dieser Aufgaben nach und nach ins Team abzugeben und nur in „Notfällen“ wieder zu übernehmen, d.h. sie muss sich permanent Überblick über den aktuellen Stand der Selbstlernkompetenzen verschaffen. Die ursprüngliche Idee der Selbstorganisation von Lernprozessen wird durch die nur zeitweise fremdgesteuerten Anteile der Lernregulation zum selbstgesteuerten Bestandteil.

„Partizipation, Entdeckung und Entwicklung von Bewältigungsressourcen, Aufbau von Unterstützungsnetzwerken durch Peer-Group-Lernen und kollegiale Beratung“ (vgl. Straub 2001, 36) sind die Voraussetzungen für ein zielgerichtetes, das effektive Empowerment der Studierenden erst ermöglichendes Lernen. Als dritte Säule solchen Lernens nennt Straub die in Projekten zu vermittelnden und zu erwerbenden Organisations- und Managementkompetenzen: Projekte tragen, den Anforderungen der Wissensgesellschaft begegnen können und berufsrelevante Basisqualifikationen.

Wenn solcherart die Distanz zwischen Praxis und Wissenschaft in den Blick gelangt, können Freiräume und Möglichkeiten der Weiterentwicklung nicht nur theoretisch diskutiert, sondern auch in der Praxis – aber

im geschützten Rahmen - erprobt werden. Diese Erprobungskomponente bedarf der hochschuldidaktischen Grundlage des problembezogenen, kreativen Lernens mit möglichst geringem Anteil passiver Wissensvermittlung. Lehrende sind gefordert, sich auf den auch für sie in den offenen Lernangeboten enthaltenen Lernprozess einzulassen, diesem einen für die Studierenden angemessenen Rahmen zu geben sowie sich den Unsicherheiten der „rollenden Planung“ (vgl. Preis 1998, 35ff) zu öffnen. Die dafür adäquate Haltung umschreibt Straub (2001, 38) mit „pädagogischer Gelassenheit“, welche ich speziell für Praxisprojekte um die Funktion des „feldorientierten Backgroundmanagements“ ergänzen möchte.

Der Auftrag an die Hochschule ist klar: Sie soll Kenntnisse pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Theorien, Institutionen, Beschreibung- und Erklärungskompetenzen, Analysefähigkeiten und Innovationspotenzial vermitteln. Im Praxisprojekt ist jeder dieser Punkte mit dem realen Praxisfeld des Projektes im tatsächlichen Lebensraum z.B. benachteiligter Familien mit realen Konsequenzen für die Adressaten der Praxis verbunden. Mit „pädagogischer Gelassenheit“ besteht m.E. die Gefahr, die Projektidee der innovativen, für *alle* beteiligten Parteien bedarfsgerechten Praxis aus dem Blick zu verlieren. Feldorientiertes Backgroundmanagement meint dagegen sowohl die Vorgabe, die Projektarbeit auch außerhalb der regulären Vorlesungszeiten fortzuführen, wie auch z.B. die Unterstützung und Steuerung in der Interaktion mit außeruniversitären Projektpartnern, damit die Studierenden nicht zu deren Befehlsempfängern werden, sondern tatsächlich die Subjekte ihrer Lernprozesse bleiben.

Die Erfahrung zeigt, dass solcherart organisiertes exemplarisches Lernen stark von Engagement und Motivation der Studierenden abhängig ist. Je nach Kenntnis- und Motivationsstand bzw. Projekterfahrung der Studierenden können – mit Blick auf die Bedürfnisse der Adressaten der Praxis – Lernzielformulierungen, die Auswahl der Lerninhalte, die Lernplanung sowie die Wahl von Lernmethoden, -mitteln und die Erfolgskontrolle graduell an die Gruppe übergeben werden (vgl. Lorbeer u.a. 2000, 31). Mit anderen Worten: Die Fäden können allmählich aus der Hand gegeben werden – solange der „rote Faden“ in Leitungshand bleibt. Selbst-

steuerung, Kooperation und Handlungsorientierung müssen jederzeit gewährleistet sein – auch, um die Studierenden nicht zu überfordern. Das feldbezogene Backgroundmanagement ist für die Bereitstellung geeigneter Lern- und Arbeitsorte in Theorie und Praxis zuständig, muss also auch auf der praktischen Verhandlungsebene mit den Kooperationspartnern zugehen sein, hier fachlich und organisatorisch-sachliche Grenzen abstecken und stets die tragbare Erweiterung und Erschließung neuer Lernräume anstreben. Solche Lernräume eines Praxisprojektes sind vielfältig und betreffen die Unterstützung bei der Einwerbung von Projektfianzen, Motivation, Diskussion und Moderation von Beiträgen der Projektgruppe zum Fachdiskurs oder die Intervention in Kooperationen mit ungeeigneten Projektpartnern. Hier ist auf Seiten der Studierenden – ganz im Sinne der wissenschaftlichen Ausbildung – ein Zuwachs an Moderations- und Präsentationstechniken zu erwarten.

Damit Studierende nicht überfordert und mit der Verantwortung für das Gelingen des Projektes alleine gelassen werden, ist die fachliche und parteiliche Rückenstärkung der erfahrungsgemäß leistungsbereiten Studierenden in Projekten zu gewährleisten. Solche Parteilichkeit bedarf selbstverständlich der Reflexion und der engen Bindung an das Team, ist aber im Praxisprojekt – anders als im forschungsbezogenen Projektstudium – die Basis für das Gelingen des hochsensiblen Prozesses der fachlichen wie auch persönlichen Entwicklung aller Beteiligten (inkl. der Adressaten der Praxis). Nur in der Sicherheit eines geschützten Rahmens können Studierende professionelle Anforderungen wie Fachlichkeit und Prozessorientierung gepaart mit Team- und Konfliktfähigkeit erlernen. Innerhalb dieser Lern- und Gruppenprozesse benötigen sie „Lernberater“ (vgl. Freimuth/Hoets 1996; 134). Diese sichern die Konzeptverantwortung, stützen durch Erfahrung und bieten Hilfestellungen in der Selbstorganisation. Außerdem gewährleisten sie die Beteiligung an Verhandlungen und Außenrepräsentanz.

Praxisprojekte bieten vielfältige Chancen der Profilschärfung universitärer Ausbildung und der Qualität von Lehre, denn sie ermöglichen die berufsfeldbezogene Ausrichtung von Studienschwerpunkten, können Bindeglied zwischen Forschung und Lehre sein, bieten einen persönlichen Bezugspunkt zwischen Lehrenden und Studierenden. Sie können

den entfernenden Nachteilen der Massenuniversität entgegenwirken und sie vermitteln Kompetenzen, denen Schlüsselfunktionen für das Gelingen sozialer Arbeit zugeschrieben werden.

3. Schlüsselkompetenzen – Gerüstet auf dem Weg in die sozialpädagogische Professionalität

Wollte Alice Salomon noch die Schulprogramme aus der Berufstätigkeit ableiten, so müssen wir uns heute vorwerfen (lassen), es den Absolventen zu überlassen, „aus dem Erlernten und Erlebten eigene handlungsleitende Grundlagen zu machen“ (Frommann 1997, 49). In der sozialen Arbeit gibt es dazu seit einiger Zeit eine Auseinandersetzung um die Bestimmung von Professionalitätsmerkmalen und Schlüsselkompetenzen. Damit sind Kompetenzen gemeint, die nicht in theoretischen Lehrveranstaltungen gelehrt werden können, deren Erwerb i.d.R. die Möglichkeit von Praktika überfordert, für die aber die Ausbildungsinanz Universalität mitverantwortlich ist.

Praxisprojekte sind als mehrsemestrige Lehrveranstaltungen gut zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen geeignet, denn dort sind Studierende gefordert, selbst zu planen, zu handeln, zu systematisieren und sich zu engagieren. Selbstorganisation, problemorientierte Lehr- und Lernformen, handlungsorientierte Didaktik und Teilnehmeraktivierung ermöglichen die Kopplung von Fachwissen mit dem Erwerb von Soft Skills, wie selbstgesteuertes Lernen, Teamarbeit und Präsentationskompetenz. Anwendungsbezüge werden bereits im Lernprozess sichtbar: Die Studierenden lernen, offene Aufgaben zu bewältigen, komplexe und praxisnahe Probleme zu erkennen. Sie erfahren sich kompetent darin, zur Lösung dieser Probleme beizutragen, indem sie signifikante Schwerpunkte herausarbeiten und diese, unter Anleitung, im Team und selbstinitiativ bearbeiten.

Zugleich erwerben sie professionsrelevante Schlüsselkompetenzen, wie reflexive Fallbearbeitung und deren unterschiedliche Lesarten zur Erfassung der jeweiligen Konstellationen und Perspektiven der Klientel. Einblicke in deren soziale Realität und ein Gefühl für praktische Konsequenzen für beide Seiten werden hier gewonnen und trainiert.

steuerung, Kooperation und Handlungsorientierung müssen jederzeit gewährleistet sein – auch, um die Studierenden nicht zu überfordern. Das feldbezogene Backgroundmanagement ist für die Bereitstellung geeigneter Lern- und Arbeitsorte in Theorie und Praxis zuständig, muss also auch auf der praktischen Verhandlungsebene mit den Kooperationspartnern zugehen sein, hier fachlich und organisatorisch-sachliche Grenzen abstecken und stets die tragbare Erweiterung und Erschließung neuer Lernräume anstreben. Solche Lernräume eines Praxisprojektes sind vielfältig und betreffen die Unterstützung bei der Einwerbung von Projektfinanzen, Motivation, Diskussion und Moderation von Beiträgen der Projektgruppe zum Fachdiskurs und die Intervention in Kooperationen mit ungeeigneten Projektpartnern. Hier ist auf Seiten der Studierenden – ganz im Sinne der wissenschaftlichen Ausbildung – ein Zuwachs an Moderations- und Präsentationstechniken zu erwarten.

Damit Studierende nicht überfordert und mit der Verantwortung für das Gelingen des Projektes alleine gelassen werden, ist die fachliche und parteiliche Rückenstärkung der erfahrungsgemäß leistungsbereiten Studierenden in Projekten zu gewährleisten. Solche Parteilichkeit bedarf selbstverständlich der Reflexion und der engen Bindung an das Team, ist aber im Praxisprojekt – anders als im forschungsbezogenen Projektstudium – die Basis für das Gelingen des hochsensiblen Prozesses der fachlichen wie auch persönlichen Entwicklung aller Beteiligten (inkl. der Adressaten der Praxis). Nur in der Sicherheit eines geschützten Rahmens können Studierende professionelle Anforderungen wie Fachlichkeit und Prozessorientierung gepaart mit Team- und Konfliktfähigkeit erlernen. Innerhalb dieser Lern- und Gruppenprozesse benötigen sie „Lernberater“ (vgl. Freimuth/Hoets 1996; 134). Diese sichern die Konzeptverantwortung, stützen durch Erfahrung und bieten Hilfestellungen in der Selbstorganisation. Außerdem gewährleisten sie die Beteiligung an Verhandlungen und Außenrepräsentanz.

Praxisprojekte bieten vielfältige Chancen der Profilschärfung universitärer Ausbildung und der Qualität von Lehre, denn sie ermöglichen die berufsfieldbezogene Ausrichtung von Studienschwerpunkten, können Bindeglied zwischen Forschung und Lehre sein, bieten einen persönlichen Bezugspunkt zwischen Lehrenden und Studierenden. Sie können

den entfernenden Nachteilen der Massenuniversität entgegenwirken und sie vermitteln Kompetenzen, denen Schlüssel Funktionen für das Gelingen sozialer Arbeit zugeschrieben werden.

3. Schlüsselkompetenzen – Gerüstet auf dem Weg in die sozialpädagogische Professionalität

Wollte Alice Salomon noch die Schulprogramme aus der Berufstätigkeit ableiten, so müssen wir uns heute vorwerfen (lassen), es den Absolventen zu überlassen, „aus dem Erlernten und Erlebten eigene handlungsleitende Grundlagen zu machen“ (Frommann 1997, 49). In der sozialen Arbeit gibt es dazu seit einiger Zeit eine Auseinandersetzung um die Bestimmung von Professionalitätsmerkmalen und Schlüsselkompetenzen. Damit sind Kompetenzen gemeint, die nicht in theoretischen Lehrveranstaltungen gelehrt werden können, deren Erwerb i.d.R. die Möglichkeiten von Praktika überfordert, für die aber die Ausbildungsinstanz Universität mitverantwortlich ist.

Praxisprojekte sind als mehrestufige Lehrveranstaltungen gut zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen geeignet, denn dort sind Studierende gefordert, selbst zu planen, zu handeln, zu systematisieren und sich zu engagieren. Selbstorganisation, problemorientierte Lehr- und Lernformen, handlungsorientierte Didaktik und Teilnehmeraktivierung ermöglichen die Kopplung von Fachwissen mit dem Erwerb von Soft Skills, wie selbstgesteuertes Lernen, Teamarbeit und Präsentationskompetenz. Anwendungsbezüge werden bereits im Lernprozess sichtbar: Die Studierenden lernen, offene Aufgaben zu bewältigen, komplexe und praxisnahe Probleme zu erkennen. Sie erfahren sich kompetent darin, zur Lösung dieser Probleme beizutragen, indem sie signifikante Schwerpunkte herausarbeiten und diese, unter Anleitung, im Team und selbst initiativ bearbeiten.

Zugleich erwerben sie professionsrelevante Schlüsselkompetenzen, wie reflexive Fallbearbeitung und deren unterschiedliche Lesarten zur Erfassung der jeweiligen Konstellationen und Perspektiven der Klientel. Einblicke in deren soziale Realität und ein Gefühl für praktische Konsequenzen für beide Seiten werden hier gewonnen und trainiert.

Das Praxisprojekt wird so zum begleiteten und angeleiteten Professionstraining für Merkmale wie „professionelle Selbstreflexivität“, „geschärfte Beobachtungsfähigkeit“ und „prozessorientiertes Handeln mit offenen Zielen“ (vgl. Müller 2002, 741f).

Das Theorie-Praxis-Dilemma der Ausbildung ist davon gekennzeichnet, dass Qualifikation neben Wissen auch Handlungskompetenzen verlangt (vgl. Paffenberger 2001, 87), die aber in theoretischen Ausbildungsgängen kaum vermittelt werden können. Kommunikative, interaktive und interpersonale Schlüsselqualifikationen sind zum Erlernen der zentralen Handlungsvollzüge pädagogischer Interaktion und Intervention nicht theoretisch zu vermitteln. Soziale Kompetenz bedarf der Grundlagen des fachlichen Verstehens, der instrumentellen Kompetenz sowie fachlicher Reflexionsleistungen, aber auch der prozessualen Auseinandersetzung mit komplexen sozialen Problemen, die ggf. auch der (selbstverständlich fachlich begründeten) Handlungsunterlassungen bedürfen und in ihrer politischen Dimension von den in der Regel anderen Lebenswelten entstammenden angehenden Fachkräften nicht alleine theoretisch erfasst werden können.

Praxisprojekte beinhalten vielfältige und unterschiedlich strukturierte Gelegenheiten zum Erwerb sozialpädagogischer Handlungskompetenz als „Schlüssel zum Theorie-Praxis-Problem“, dessen Lösung der Bereitstellung geeigneter Lernanlässe und -orte bedarf, damit „theoretisches, wissenschaftliches Wissen in verwendungsfähige Form“ (Paffenberger 2001, 104) gebracht wird. In der engen und hochflexiblen Lernumgebung des Praxisprojektes kann der „sozialpädagogische Blick“ (Merten 2001, 192) anders als im üblichen Praktikum trainiert werden: Hier arbeiten die Studierenden in Lerngruppen, die sich gegenseitig korrigieren bzw. unterstützen und ergänzen.

Es ist zu erwarten, dass Studierende die sich auf die Verpflichtungen eines solch langfristigen Praxisprojektes einlassen, für den weiteren Verlauf ihres Studiums und für den Berufseinstieg ein professionelleres Selbst- und Handlungsverständnis mitbringen. Damit sind sie zwar nach Abschluss des Studiums noch immer nicht „berufsfertig“, aber immerhin ein Stück mehr „berufsfähig“ (Merten 2001, 192).

Projektleitung und Teambegleitung gewährleisten den Rahmen, in dem sekundäre, administrations-, organisations- und managementbezogene Handlungskompetenzen erworben werden können. Die Verantwortung für den tatsächlichen Erwerb primärer sozialpädagogischer Schlüsselqualifikationen, wie „Sach-, Methoden-, und Selbstkompetenz“ sowie „menschliche Flexibilität und soziale wie auch emotionale Kompetenz“, die C.W. Müller als „allgemein gültige Kenntnisse und Fertigkeiten“ (2001, 153) versteht, obliegt den Selbstlernfähigkeiten der ProjektteilnehmerInnen.

Wie die Lernanlässe von zehn angehenden DiplompädagogInnen zur Entwicklung qualifizierter Fertigkeiten angenommen und umgesetzt werden, möchte ich nun am Beispiel des Praxisprojektes „Interkultureller Spiel-Raum“ der Koblenzer Universität skizzieren.

4. Interkultureller Spiel-Raum – Ein Beispiel aus der sozialpädagogischen Praxis

Seit einem Jahr engagieren sich zehn Studierende der Studienrichtung Sozialpädagogik studienbegleitend⁵ und ehrenamtlich in einem von Migration und vielfältigen sozialen Problemen geprägten Koblenzer Stadtteil. Wissenschaftlich begleitet und praktisch angeleitet entwickeln und erproben sie interkulturelle, situations- und lebensweltbezogene Angebote für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren.

Sie finden im Praxisrahmen ein vielschichtiges, interkulturelle Kompetenz erforderndes (und zugleich ausbildendes) Handlungs- und Übungsfeld im Umgang mit Mädchen und Jungen aus 24 Nationen vor, erhalten Gelegenheit, Kooperation innerhalb der Trägerschaft, mit anderen Institutionen sowie gemeinwesenbezogene Stadtteilarbeit mit zu gestalten und planerische, kommunalpolitische und konzeptionelle Tätigkeiten zu erlernen. Das Projekt bietet ein breites Selbsterfahrungs- und Erprobungsfeld, fordert den Studierenden aber auch einen nicht zu unterschätzenden Idealismus und viel Selbstlosigkeit ab.

⁵ Mit einem Zeitaufwand von 10 – 12 Stunden/Woche (s.o.).

4. Praxisrahmen

Im Praxisbereich des Projektes entwickeln und erproben die Studierenden pädagogische Angebote der offenen Arbeit mit Kindern. Diese Angebote beziehen sich auf Benachteiligungen, die Kinder im Stadtteil in vielen Lebensbereichen erfahren. Wichtigstes Ziel der Praxis ist es, die vielfältigen Probleme der Mädchen und Jungen frühzeitig aufzufangen und durch offene Angebote sowie gezielte Gruppenarbeit dazu beizutragen, Fähigkeiten zur kompetenten Teilnahme am sozialen Zusammenwirken einer moderner Gesellschaft auszubilden und die Familien zu entlasten. Die Angebote werden an drei Nachmittagen mit wechselnder Betreuung durch feste Kleinteams in den Räumen der örtlichen Grundschule bereitgestellt. So sind stabile pädagogische Beziehungen gegeben und die Erziehungssituation in der Familie entlastet.

Das Praxisprojekt ist in seinen Bestandteilen auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Studierenden bezogen, d.h. dass neue Hilfe- und Arbeitsformen für Mädchen und Jungen im Grundschulalter zwar auf hohem fachlichen Niveau und immer entsprechend dem Stand des aktuellen Forschungsstandes konzipiert werden, aber diese Konzeptionsentwicklung und deren Umsetzung dementsprechend auch Experimentier- und Lern-Raum für die Studierenden ist. Sie setzen ihre Ideen und Veränderungsimpulse in Kooperation mit öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe, in Koordination mit der Schulleitung und im Sinne des Bildungsauftrags der Kinder- und Jugendarbeit kreativ und hochflexibel um, d.h. das Projekt befindet sich in ständiger Weiterentwicklung durch gezielte und angeleitete Reflexion, aber auch durch die Methode des „Trial and Error“. Mit anderen Worten: Die Arbeit der Studierenden hat trotz des hohen Niveaus ihre fachlichen Grenzen, die die Studierenden aber ehrgeizig und ganz im Sinne des Selbstlerngedankens erweitern wollen, deren fachliche Einbindung in der Verantwortung der Projekt- und Teamleitung⁶ liegt.

⁶ Neben der wissenschaftlichen Begleitung ist die externe Teamleitung der zweite Grundpfeiler zur Sicherung studentischen Engagements und zur Umsetzung solcher Projekte: Sie ist Ansprechpartner/In bezüglich aller praxisrelevanten Elemente des universitären Projekts und Bindeglied zwischen Projektleitung und Studierenden, er-

Die Vorteile liegen auf der Hand: Selbsttätiges und selbstgesteuertes Lernen findet in einem geschützten Rahmen statt, die aktive Arbeit mit den Kindern führt auf beiden Seiten zu Bindungen und erfolgreiche Angebote (ebenso wie Misserfolge) zu studentischem Empowerment, das durch Freiheiten in der Organisation und im Management gefördert und durch Sicherheit mittels fachlicher Begleitung unterstützt wird.

b. Projektpotenziale

Die Ausgangslage in der Planung und Gestaltung dieser Angebote sind die Ergebnisse einer Spiel- und Aktionsraumanalyse (Schrapper 2001), die eine andere Studierendengruppe im Rahmen eines Projektseminars im Auftrag des Koblenzer Jugendamtes durchführte. Die Studierenden der Gruppe des Praxisprojektes führte – entgegen der „reinen Projektlehre“ – die Untersuchung nicht selbst durch, erreichte aber einen hohen Identifikationsgrad mit der durch die KommilitonInnen erstellten Analyse.

Die intensive Auseinandersetzung sowohl mit den fachlichen Standards der offenen Arbeit mit Kindern und dem Diskurs interkultureller Jugendarbeit wie auch mit den stadtteilbezogenen Ergebnissen führten die Gruppe schnell zu der Erkenntnis, dass die parallel begonnene Kooperation mit einem freien Träger trotz extern begleiteter Teamanleitung keinen tragfähigen und den Ansprüchen der Studierenden an selbstgesteuertes Lernen entsprechenden Rahmen für die weitere Arbeit bieten konnte. Aufgrund ihrer theoretischen Diskurskenntnisse waren sich die Studierenden einig, dass der Schwerpunkt dieses Vereins als ehrenamtliches Hausaufgabenhilfe- und Betreuungsangebot für Migrantenkinder den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden kann und aufgrund der geschlossenen und unflexiblen Strukturen für ein solches Projekt ungeeignet waren. So entwarfen die Studierenden zunächst zwei bedarfs-

möglichst regelmäßige Reflexions- und Entwicklungsrunden mit der Projektleitung und auf der Ebene der Trägerkooperation, moderiert Team Sitzungen und achtet auf die Einhaltung der aktuellen Projektkonzeption und deren Weiterentwicklung. Sie gewährleistet außerdem die Integration neuer Studierender in das Team, die Reflexionsbegleitung der Studierenden bezüglich ihres pädagogischen Handelns, Mediation bei auftretenden Konflikten im Team oder mit Adressaten und die Dokumentation der Projektphasen bezüglich projektrelevanter Ergebnisse.

orientierte Angebote, formulierten Förderanträge und konnten deren Finanzierung mit Drittmitteln sichern und umsetzen. Sie konnten die bis dahin erworbene Sach- und Methodenkenntnis erfolgreich anwenden. Parallel formulierte die Gruppe einen ersten Theorietext, der die Ausgangspositionierung für eine fachliche Grundlagenkonzeption der weiteren Arbeit sein sollte. Der Zugewinn an Flexibilität sowie sozialer und emotionaler Kompetenzen (vgl. Müller 2001) wurde sichtbar, indem sie die Arbeit auch in der schwierigen Situation der unproduktiven und unergiebigen Kooperation mit dem ersten Kooperationspartner weiterführten, sich unter Anleitung im Projektteam auf „Fehlersuche“ begaben und gemeinsam Lösungen erarbeiteten. Sie beteiligten sich an Gesprächen mit Kooperationspartnern aus dem Projektumfeld und trugen wesentlich zur Entwicklung einer Trägerkooperation zwischen AWO, örtlicher Grundschule und Universität bei. Sie scheuten sich nicht, in konfliktträchtigen Situationen ihre Interessen zu vertreten und entwickelten ein an ungenutzte schulische Ressourcen anknüpfendes Kooperationsmodell, welches sowohl dem Betreuungsbedarf der Kinder, dem fachlichen Anspruch der Studierenden als auch größtenteils dem Anliegen des ersten Kooperationspartners genügt.

Theoretische und praktische Auseinandersetzung im Praxisprojekt trägt seit Projektbeginn für diese zehn Studierenden dazu bei, aus ihren Kompetenzen „generalisierte Fähigkeiten“ (Müller 2001, 154) werden zu lassen. Die Studierenden lernen die Ernsthaftigkeit der Arbeitssituation der Praxis, die Beziehungen zu Klientel, Kooperationspartnern und Leitungsebene sowie die Auseinandersetzung mit Institutionen⁷ kennen. Mit viel Eigenverantwortlichkeit, aber immer begleitet bzw. unterstützt durchläuft die Gruppe einen erstaunlichen Reflexionsprozess, der unerwartete Kontinuität und auf theoretischer Ebene eine erstaunliche Fachlichkeit zeigt, die sich in der Weiterentwicklung der ersten konzeptionellen Formulierungen hin zur antragsgemäßen Konzeption, einem Fachvortrag über Ziele und Inhalte der Praxis, einer wissenschaftlichen Veröffentlichung über das gesamte Projekt und der Aussicht auf Modell-

⁷ Welche wiederum benötigte Fördermittel gewähren oder auch nicht.

projektstatus im Rahmen der Ganztagschulentwicklung in Rheinland-Pfalz niederschlägt.

Das Praxisprojekt Interkultureller Spiel-Raum hat bislang nicht nur zur Verbesserung der Spiel- und Freizeitsituation der Kinder im Stadtteil geführt, sondern auch den Studierenden den nötigen „Spielraum“ zur Verbesserung ihrer Studiensituation und sichtbare Ergebnisse innerhalb des Theorie-Praxis-Transfers gebracht. Auch nach Ablauf der Jahresfrist machen die Studierenden weiter und leiten aktuell – ganz im Sinne selbstgesteuerten Lernens – neue Teilnehmerinnen im Einstieg in den Fachkurs wie auch in die praktische Tätigkeit an. Drei weitere Studierende besuchten zwar regelmäßig das wissenschaftliche Begleitseminar, beteiligten sich dort engagiert sowohl an der konzeptionellen Weiterentwicklung wie auch an den Beiträgen zum Fachdiskurs, waren aber nicht in der Praxis tätig. Trotz des spezifischen Zuschnitts des Seminars sind sie gut in die Projektgruppe integriert. Da das gesamte Praxisprojekt auf unbestimmte Zeit und mit wechselnden Besetzungen konzipiert ist, muss sich noch zeigen, ob diese ‚rein‘ theoretischen Ebene auch weiterhin attraktiv und didaktisch sinnvoll sein kann, denn diesen TeilnehmerInnen werden zwar die Bedingungen für Veränderungen erkennbar, und sie beteiligen sich an der Planung von Vorhaben, aber die Erfahrung der realen Konsequenzen der praktischen Tätigkeit fehlt.

Das hier geschilderte Praxisprojekt hat Ressourcen und Ziel, im Praxisfeld der Kooperation Schule-Jugendhilfe für Kinder im Grundschulalter Bausteine einer qualifizierten Praxis im Bereich der Ganztagschulentwicklung zu entwickeln. Daneben sind die beiden wichtigsten Entwicklungsziele: die Umsetzung des Gender Mainstreaming Konzept als Lernherausforderung (vgl. Scherr 2001) im Sinne von Geschlechtersensibilität als pädagogische Schlüsselkompetenz sowie die im „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ festgehaltene Vermittlung interkultureller Kompetenzen in Erziehung und Bildung (vgl. DGfE 2001).

c. Perspektiven

Eine Vertiefung der Möglichkeiten solcher Praxisprojekte im Rahmen einer Qualifizierung und Auswertung des Ehrenamtes im Sinne der sub-

jektiven Bedürfnisse der Studierenden und der objektiven Interessen der Klientel stehen ebenfalls noch aus. Da das Projekt fortlaufend ist, muss sich noch zeigen, wie seine Beobachtung und Dokumentation nach Fachvortrag und Aufsatz aussehen wird – da aber sein Bestand an verschiedenen Finanzierungen mit Berichtspflicht gebunden ist und innerhalb des Projektes auch Praktika mit Berichtspflicht absolviert werden können, bieten sich auch hier geeignete Lernanlässe.

Die Erfahrung zeigt, dass so organisiertes exemplarisches Lernen das (ehrenamtliche) Engagement Studierender untermauert, fördert und eine praxisnahe Ausbildungskomponente in einem berufsbezogenen Studiengang sein kann. Hier lernen die Studierenden viele Seiten von „Praxis“ kennen und sich ihrer Kompetenzen versichern. In der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs entsteht ein Spannungsverhältnis zur erfahrenen Praxis auf allen Ebenen: Eine ideale Fundgrube für Forschungsaufgaben, die – ganz im Sinne exemplarischen Lernens – z.B. im Rahmen von Diplomarbeiten verfolgt werden können. Ein weiterer Anlass für exemplarisches Lernen ist die Auseinandersetzung und Erprobung von Materialien zur Selbstevaluation – eine in der Praxis vielfach geforderte Kompetenz, die überdies den Einstieg in den Arbeitsmarkt erleichtern helfen kann.

5. Ausblick –

Rückbindung der Praxis an ihre wissenschaftliche Aufarbeitung

Im Feld der professions-, ausbildungs- und mitarbeiterInnenbezogenen Kinder- und Jugendhilfeforschung sehe ich hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen universitärer Praxisprojekte einen bislang meines Wissens nicht gedeckten Forschungsbedarf: Zunächst wäre es sinnvoll, sich einen Überblick über Konzept und Organisation laufender und abgeschlossener universitärer Praxisprojekte zu verschaffen und die Erfahrungen im Vergleich mit der von Preis (1998) durchgeführten Erhebung auszuwerten. Außerdem fehlen Studien, die – ähnlich gängiger Absolutenstudien – den Verlauf von Berufsbiographien ehemaliger PraxisprojektmitarbeiterInnen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern und typischen Phasen und Krisen beruflicher Sozialisation nachzeichnen.

Interessant wäre es z.B. in Rückbindung an die Erfahrungen im Praxisprojekt sowie im Studium insgesamt, mittels narrativer Interviews exemplarische Berufsbiographien zu untersuchen und Verlaufskurven zu erstellen. Dann erst kann man sagen, inwieweit die von C.W. Müller (2001, 159ff) aufgezählten sozialpädagogischen Handlungen „Verstehen“, „Beziehungen herstellen“, „sich in Institutionen bewegen“, „an Ressourcen anschließen“, „vermitteln und kooperieren“, „selbstreflexive Kräfte wecken“ und „Entwicklungen markieren und Ablösungen ins Werk setzen“ im Praxisprojekt dauerhaft erlernt werden können – und welche Faktoren diese Lernprozesse begünstigen bzw. behindern. Speziell die gegenwärtig so hochaktuellen Schlüsselkompetenzen wie Gendersensibilität und interkulturelle Kompetenz bedürfen geeigneter Vermittlungsmaßnahmen, deren Reflexion und Weiterentwicklung noch am Anfang steht.

Auch die Handlungs- und Verwendungsforschung könnte in Praxisprojekten fündig werden: Inwieweit können solche Projekte in der Praxis tatsächlich ihre innovative Kraft entfalten und wo stoßen sie an ihre Grenzen im sozialen System?

Ich kann nicht sagen, inwieweit Praxisprojekte tatsächlich ein „ausgewogenes“ (so Epping-Hellrung u.a. 1996, 14) Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im universitären Studium herstellen können und bezweifeln, ob dies überhaupt möglich und wünschenswert ist – ist doch die vor-dringliche Aufgabe eines solchen Studiums die Vermittlung von Kenntnissen pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Theorien sowie eben solcher institutioneller Systeme. Die geforderten Fähigkeiten der Analyse pädagogischer und sozialer Praxis und des Entwerfens und Umsetzens von Handlungsplänen können im Praxisprojekt deutlich differenzierter und umfassender – sowie in hervorragender Ergänzung zu den regulären Praktika des Studiengangs – erlernt werden. Praxisprojekte bieten im Sinne des Projektstudiedenkans tatsächlich eine zwar arbeits- und pflegeintensive, aber auch außerordentlich tragfähige innovative Brücke über die Theorie-Praxis-Kluft in pädagogischen Studiengängen. Sie können dazu beitragen, das Profil wissenschaftlicher Ausbildung zu schärfen.

Literatur

- DGfE-Vorstand (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de, Zugriff 10.11.2002
- Epping-Hellrung, H./ Kaiser, D./Stork, R. (1996): Mobile Kinder- und Jugendarbeit als Praxis-Projekt der Universität Münster. Innovative Verknüpfung von qualifiziertem Studium und lebensweltorientierter, sozialpädagogischer Jugendarbeit oder ein billiger Notnagel für die Jugendhilfe? In: Kuhlmann, Carola u. Christian Schrapper (Hg.): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Münster, 103 - 121
- Freimuth, J./Hoets, A. (1996): Projektlernen. In: Greif, S./Kurtz, H.-J. (Hg.) (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen, 134
- Frommann, A. (1997): Lebensweltorientierung braucht professionelle MitarbeiterInnen. In: Wolff, M./Schroer, W./Möser, S. (Hg.): Lebensweltorientierung konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. Frankfurt/M., 40 - 51
- Homfeld, H.-G./ Schulze-Krüdener, J. (2000): Zwischen Disziplin, Profession und Berufsfeld – einige Standards. In: Dies. (Hg.): Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analysen und Bestandsaufnahmen von Praktikumsleistungen. Trier, 243 - 256
- Lorbeer, B./Fleischmann, P./Tröster, F. (2000): Integrierte Förderung von Schlüsselqualifikationen. Methoden und Erfahrungen aus einem hochschuldidaktischen Projekt. Alsbach
- Merten, R. (2001): Wissenschaftliches und Professionelles Wissen – Voraussetzungen für die Herstellung von Handlungskompetenz. In: Pfaffenberger, H. (Hg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster, 165 - 198
- Müller, B. (2002): Professionalisierung. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, 723 - 744
- Müller, C.W. (2001): Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, H. (Hg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster, 153 - 164

- Oelschlägel, D. (1976): Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums. In: Neue Praxis, Sonderheft Gemeinwesenarbeit, Projektstudium und soziale Praxis, Jg.1, Heft 2
- Pfaffenberger, H. (2001): Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz – ein Schlüsselbegriff der Weiterentwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und Disziplin. In: Pfaffenberger, H. (Hg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster, 87 - 114
- Preis, W. (1998): Vom Projektstudium zum Projektmanagement. Ein Werkzeugkasten für Theorie und Praxis. Freiburg
- Salomon, A. (2000): Die Ausbildung zur sozialen Berufsarbeit. In: dies.: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Neuwied
- Scherr, A. (2001): Gender Mainstreaming als Lernprovokation – Anforderungen an die Ausbildung, Fortbildung und Personalentwicklung in den Organisationen der Jugendhilfe. In: v. Ginsheim, G./Meyer, D. (Hg.): Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin, 81 - 93
- Schrappner, Ch. (2001): Spiel-Raum-Stadt. Abschlussbericht der Spiel- und Aktionsräume von Kindern in der Stadt Koblenz. Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Sozialpädagogik
- Schulze-Krüdener, J./Homfeld, H.-G. (2001): Praktika: Pflicht oder Kür? – Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf. In: Der pädagogische Blick, 9. Jg., Heft 4, 196 - 206
- Straub, U. (2001): Projektstudium revisited – zurück in die Zukunft! In: Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Jg. 25, Heft 9
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft, Bonn
- Universität Koblenz-Landau (1987): Studienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft - verfügbar unter <http://www.uni-koblenz.de/~sempaed/> [Zugriff 15.11.02]