

# neue. praxis

Zeitschrift für  
Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik

## BEITRÄGE

**MARLENE HENRICH**

Der Einfluss von beruflicher Vorerfahrung  
auf die Entwicklung professionellen  
Wissens sozialpädagogischer Fachkräfte  
(S. 250-269)

Marlene Henrich

# Der Einfluss von beruflicher Vorerfahrung auf die Entwicklung professionellen Wissens sozialpädagogischer Fachkräfte

*Das Beispiel Beratungslernen im Rahmen des Hochschulstudiums*

## 1 Einleitung

Festverankerung von Beratung in der Domäne der Sozialen Arbeit

Beratung ist eine zentrale Handlungsform in vielfältigen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern und wird als Schlüsselkompetenz in der Sozialen Arbeit angesehen (Schilling/Klus, 2015; Sickendiek/Engel/Nestmann, 2008). Ihre kompetente Erbringung setzt komplexe Lern- und Bildungsprozesse auf Seiten der Fachkräfte voraus, die bereits im Hochschulstudium beginnen (Weinhardt, 2014; 2019). Angehende SozialpädagogInnen sollen beispielsweise lernen, Beratungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren.

Die Frage, wie diese Lern- und Bildungsprozesse genau beschaffen sind und welche Mechanismen zu Handlungskompetenz führen, wird in der neueren Professionalisierungsforschung zunehmend fokussiert (Dewe/Otto, 2011: 1131).

Ansätze des Zustandskommens einer kompetenten Wissensbasis

Besondere Beachtung erhält dabei das Konzept der »reflexiven Professionalisierung« (Dewe/Otto, 2012), in dem zwischen Handlungswissen und Wissenschaftswissen unterschieden wird. Professionalität wird hier durch die Relationierung unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen im Bereich professionalisierter Praxis herausgebildet und es entsteht ein eigenständiger Wissensbereich, indem »wissenschaftliche und praktische Betrachtungsweisen als solche erhalten bleiben, aber übereinander »geblendet« werden (Bommes/Dewe/Radtke, 1996: 225). Wissen wird fallspezifisch durch den »reflexiven Professionellen« situativ und kommunikativ relationiert (Dewe/Otto 2012: 205). In der Praxis von sozialpädagogischen Fachkräften wird hierbei nicht allzu selten ein Problem der Transformation unterschiedlicher Wissensstrukturen deutlich, die durch autonome Konstruktionsleistungen des handelnden Subjekts selbst hervorgebracht werden (Radtke, 1996: 51 ff.). Durch die Einbindung des Subjekts in strukturelle und institutionelle Erfordernisse können Ambivalenzen professionellen Handelns hervortreten, wie bspw. in rekonstruktiven, quali-

tativen Studien ersichtlich wird (z.B. Kurz-Adam, 1997). Dabei kann das Subjekt nicht immer das Wissen explizieren, so wie bspw. das sozialisatorisch erworbene, inkorporierte Wissen im Sinne eines »Habitus« (Bourdieu, 1987: 730). Damit ist die vieldiskutierte Frage nach der Verbalisier- und Nichtverbalisierbarkeit von Wissen angesprochen und inwieweit »Explizitheit und Bewusstheit notwendige Bedingungen dafür sind, um von Wissen sprechen zu können, oder ob es nicht gerade auch Formen des Unbewussten, zum Beispiel körperliches Wissen sind, die einen großen Teil unseres alltäglich zur Anwendung kommenden Wissens ausmachen« (Milbradt, 2016:19). Demnach ist anwendungsbezogenes Wissen ein Wissen, welches größtenteils durch Erfahrungen entstanden ist und sich im Handlungsvollzug zeigt. In der Literatur gibt es drei unterschiedliche Ansichten über dessen Verhältnis (Nickolaus/Abele/Schmidt, 2016). Erstens gibt es Theorien, die davon ausgehen, dass das Handeln durch vorausgelagertes Wissen gesteuert wird, wie z.B. die Handlungsregulationstheorien (Hackert, 1998; Volpert, 1980). Zweitens gibt es Theorien, die jede rationale